



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE CEILÂNDIA- FCE**  
**CURSO: TERAPIA OCUPACIONAL**

**DALILLA MATILDE FERREIRA DE REZENDE**

**Discutindo o cotidiano escolar da criança com Transtorno Global do Desenvolvimento  
na rede regular de ensino fundamental do Guará - DF**

**Brasília**

**2012**

**DALILLA MATILDE FERREIRA DE REZENDE**

**Discutindo o cotidiano escolar da criança com Transtorno Global do Desenvolvimento  
na rede regular de ensino fundamental do Guará - DF**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da Faculdade de Ceilândia - Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de bacharel em Terapia Ocupacional.

Orientadora: Prof<sup></sup>a. Ma Flávia Mazitelli de Oliveira

**Brasília**

**2012**

**Ficha Catalográfica elaborada pela autora**

Rezende, Dalilla Matilde Ferreira de

Discutindo o cotidiano escolar da criança com Transtorno Global do Desenvolvimento na rede regular de ensino fundamental do Guará - DF / Dalilla Matilde Ferreira de Rezende.- 2012.

79 f.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Ma. Flávia Mazitelli de Oliveira.

Monografia (Bacharel em Terapia Ocupacional) – Universidade de Brasília, Faculdade de Ceilândia, Brasília, 2012.

1.Inclusão escolar. 2. Cotidiano escolar. 3. Transtorno Global do desenvolvimento. 4. Terapia Ocupacional.

**DALILLA MATILDE FERREIRA DE REZENDE**

**Discutindo o cotidiano escolar da criança com Transtorno Global do Desenvolvimento  
na rede regular de ensino fundamental do Guará - DF**

Monografia apresentada ao Curso de  
Graduação em Terapia Ocupacional da  
Faculdade de Ceilândia - Universidade de  
Brasília, como requisito para obtenção do  
título de bacharel em Terapia Ocupacional.

APROVADO EM: \_\_\_\_\_ de outubro de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

---

Terapeuta Ocupacional Deidmaia Lima Silva  
Membro da Banca convidada  
(Secretária de Estado de Saúde/DF)

---

Prof. Dr. Andrea Donatti Gallassi  
Membro da Banca convidada  
(FCE-UnB)

---

Prof. Ma. Flávia Mazitelli de Oliveira  
Orientadora  
(FCE-UnB)

Brasília  
2012

*Dedico este trabalho às pessoas que me apoiaram e me incentivaram ao longo desse processo, mesmo com a minha ausência: à minha mãe, aos meus queridos irmãos, ao meu amor e às minhas colegas do curso e amigos.*

## **AGRADECIMENTO**

Inicialmente agradeço a Deus por guiar os meus passos e colocar no meu caminho a oportunidade de escolha de uma profissão que aprendi a amar e que proporcionará a realização de vários outros sonhos da minha vida.

À minha mãe por existir, por participar de minhas conquistas e patrocinar meus sonhos, sempre me estimulando a seguir em frente e que, como um anjo de Deus, contribuiu na escolha da Terapia Ocupacional.

À minha família e ao Wellington, novo integrante, pelo incentivo, por vibrarem com as minhas conquistas e pela saudade que sentiram de mim enquanto estive distante.

Ao meu namorado por sua compreensão, cuidado e carinho durante esse período e pela dedicação, amor e paciência em me esperar...

Às minhas amigas e “irmãs” antigas que fiz ao longo de uma mudança de vida e que me apoiaram e acolheram no princípio de tudo, Priscila do Vale e Amanda Tavares.

Às amigas que participaram do processo de formação na área que amo, com quem convivi durante os últimos 4 anos e algumas greves, responsáveis em parte pelo que sou hoje e pela finalização deste trabalho. Em especial à Jeanine Schuabb, Daiane Maciel, Ana Carolina, Kamylla Novais e Raianne Ribeiro.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Ma Flávia Mazitelli, pela disponibilidade, atenção e ensinamentos dispensados, principalmente na fase final de elaboração da monografia.

Aos participantes desta pesquisa e integrantes da banca, Deidmaia Lima e Andrea Gallassi, e aos professores do curso e profissionais de Terapia Ocupacional que colaboraram na minha formação profissional.

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, participaram na conclusão desta etapa!

Obrigada pelo companheirismo, pela cumplicidade, pelas risadas e principalmente pelo colo nos momentos de maior angústia!

## **DAS UTOPIAS**

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos se não fora  
A mágica presença das estrelas!

*(Mario Quintana)*

## **RESUMO**

Este trabalho é uma contribuição ao campo da educação e da Terapia Ocupacional sobre o cotidiano escolar de uma aluna com transtorno global do desenvolvimento na escola regular do ensino fundamental. A inserção da criança com esse transtorno na classe regular possui obstáculos que limitam seu desenvolvimento, participação e desempenho de atividades do cotidiano escolar, podendo interferir na aprendizagem e escolarização. Para que essa inclusão ocorra o aluno deve estar na escola, participar das atividades e adquirir conhecimentos; tendo o ambiente escolar e a equipe de profissionais um papel fundamental nos contextos de vida do indivíduo. Com o suporte de profissionais da área da saúde à educação inclusiva, previsto em documentos legais, a intervenção do terapeuta ocupacional neste campo demonstra ser relevante por contemplar o desempenho ocupacional do aluno e ter como objeto o sujeito coletivo. Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo descrever e analisar as estratégias da equipe de escola pública regular de ensino fundamental para reduzir as desvantagens que uma criança com transtorno global do desenvolvimento pode apresentar nas atividades do cotidiano escolar. Esta pesquisa de campo caracteriza-se por um estudo de caso único realizado em uma escola pública de ensino fundamental do Guará-DF, utilizando uma abordagem qualiquantitativa com delineamento e análise descritiva das informações. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram School Function Assessment e entrevista semiestruturada, aplicados a dois integrantes da equipe escolar, além da análise de documentos escolares sobre a aluna. Os resultados obtidos apontam que o cotidiano da aluna não favorece seu desenvolvimento pleno no contexto escolar e que depende de terceiros no desempenho de atividades, havendo ausência de estratégias da equipe para reduzir as desvantagens apresentadas no cotidiano. Indicam também a viabilidade da inserção do terapeuta ocupacional no ambiente escolar, como profissional de apoio e com foco numa intervenção educacional, a fim de realizar um trabalho conjunto com os membros da equipe para potencializar a participação da aluna e auxiliar os profissionais no desenvolvimento do processo de inclusão escolar.

Descritores: Terapia Ocupacional, cotidiano escolar e inclusão escolar.



## **ABSTRACT**

This work is a contribution to the field of education and occupational therapy on daily school student with a pervasive developmental disorder in regular schools of basic education. The inclusion of children with this disorder in the regular class has obstacles to their development, participation and performance of activities of daily school life, which can interfere in learning and schooling. For this inclusion occur, the student must be in school, participate in activities and gain knowledge; having the school environment and professional staff a key role in the context of the individual's life. With the support of health professionals to inclusive education provided in legal documents, the intervention of the occupational therapist in this field proves to be relevant to consider the student's occupational performance and having as object the collective subject. In this perspective, this study aimed to describe and analyze the strategies of team regular public school elementary school to reduce the disadvantages that a child with pervasive developmental disorder can present in everyday school activities. This field research is characterized by a single case study conducted in a public school in Guara-DF using a qualitative and quantitative approach with a design and analysis of descriptive information. The data collection instruments were used is the School Function Assessment and semi-structured interview, applied to two members of the school staff, as well as analysis of school documents on the student. The results indicate that the daily student does not favor her full development in the school context and that she depends of others on her performance of activities, with no team strategies to reduce the drawbacks presented in everyday life. They also indicate the inserting viability of the occupational therapist in the school environment, for the purpose of a professional support and educational intervention with a focus in order to conduct a joint work with team members to enhance the participation of the student and help professionals in the development process school inclusion.

**Keywords:** Occupational Therapy, daily school and school inclusion.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### - FLUXOGRAMA

Fluxograma 1 - Atendimento escolar de alunos com necessidade educacional especial no Distrito Federal.....	30
--	----

### - GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas da Educação Especial em Classe Comum, por tipo de necessidade educacional especial na Diretoria Regional de Ensino do Guará no ano de 2011.....	38
Gráfico 2 - Matrículas de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento na Educação Especial da Diretoria Regional de Ensino do Guará.....	38
Gráfico 3 - Escores brutos da participação da aluna nos seis ambientes da escola.....	42
Gráfico 4 - Escores brutos da assistência e adaptações nas tarefas físicas da aluna.....	47
Gráfico 5 - Escores brutos da assistência e adaptações nas tarefas físicas opcionais da aluna.....	49
Gráfico 6 - Escores brutos da assistência e adaptações nas tarefas cognitivo/comportamentais da aluna.....	50

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 -	Índice de participação total da aluna.....	44
Tabela 2 -	Adequação curricular da aluna elaborada pela professora da sala de recurso com a professora da sala regular, vigente durante o ano de 2011..	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DF	Distrito Federal
DRE do Guará	Diretoria Regional de Ensino do Guará
DSM-IV-R	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
SFA	School Function Assessment
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>16</b>
3.1	GERAL .....	16
3.2	ESPECÍFICOS .....	16
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>17</b>
4.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	17
4.2	AMBIENTE ESCOLAR.....	21
4.3	TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO - PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEITUAL .....	23
<b>4.3.1</b>	<b>Transtorno Global do Desenvolvimento e a educação.....</b>	<b>25</b>
4.4	TERAPIA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO .....	26
4.5	A ORGANIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO SERVIÇO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL .....	29
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>31</b>
5.1	LOCAL DA PESQUISA E SELEÇÃO DA AMOSTRA.....	31
5.2	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	33
<b>5.2.1</b>	<b>School Function Assessment.....</b>	<b>33</b>
5.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	34
5.4	ANÁLISE DOS DADOS .....	35
5.5	ASPECTOS ÉTICOS.....	36
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>37</b>
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	37
6.2	CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO.....	39
6.3	ATIVIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR .....	40
<b>6.3.1</b>	<b>Participação da aluna na escola .....</b>	<b>41</b>
6.4	ESTRATÉGIA E SUPORTE DA EQUIPE ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA ALUNA.....	46
<b>6.4.1</b>	<b>Tarefas Físicas.....</b>	<b>47</b>

6.4.2	Tarefas Cognitivo/comportamentais .....	49
6.4.3	Análise das tarefas físicas e cognitivo/comportamentais.....	52
6.4.4	Recursos utilizados pela equipe pedagógica .....	54
6.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE OUTROS ASPECTOS E ATUALIAÇÃO DO CASO ..	60
6.6	ATUAÇÃO DO TERAPEUTA OCUPACIONAL.....	62
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	64
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
	APÊNDICES.....	71
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada e dados do aluno .....	71
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o responsável da criança participante da pesquisa. ....	73
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do integrante da equipe da escola da criança participante da pesquisa. ....	74
	ANEXOS .....	75
	ANEXO A - Instrumento School Function Assessment .....	75
	ANEXO B - Aprovação do Comitê de ética em pesquisa .....	78

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta de educação das pessoas com necessidades especiais possui um histórico antigo com uma forte herança de exclusão, assistencialismo e filantropia, relacionada a processo de inclusão social do indivíduo (MUNGUBA, 2007; ABE, 2009).

Com o decorrer do tempo houve uma mudança fundamental do paradigma da reabilitação para o paradigma de inclusão social. Neste processo de transformação, as necessidades educacionais de todos foram consideradas uma das influências para o desenvolvimento social do indivíduo e comunidade, ao possibilitar “a formação através de sua apropriação dos resultantes da história social e sua consequente objetivação nessa história” (LEONTIEV, 1978 apud SILVA; ARANHA, 2005, p. 374).

Com o avanço desse paradigma e a conquista de um espaço significativo no cenário da educação mundial, é imposto às escolas o desafio de adequar o contexto oferecido e o processo de ensino-aprendizagem da sua instituição, para que possa acolher qualquer aluno que apresente ou não alguma necessidade especial e/ou diferenças e os proporcionarem os mesmos benefícios que aos demais. Cardoso (2009) atenta que, ao oferecer e possibilitar a educação para todos num paradigma inclusivista, há um acréscimo no movimento favorável à inclusão social, onde é questionado o potencial excludente da divisão entre alunos “normais” e “especiais”.

Atualmente no Brasil existem leis e documentos oficiais que garantem a inclusão e defendem a “criação e execução de políticas públicas para a formação de professores e para a educação inclusiva, numa tentativa de diminuir os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente, que é a de educar a todos, sem distinção” (RESENDE; FERREIRA; ROSA, 2010, p. 117).

Dentre os indivíduos excluídos da possibilidade de acesso ao ensino regular e de usufruir do compartilhamento de vivências próprias da infância e da adolescência, independente de possuir ou não alguma deficiência, estão os com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Segundo Filho e Cunha (2010), no decorrer do processo de inclusão escolar dessa população os diversos modelos explicativos estabelecidos, com a realização de pesquisas essenciais sobre o TGD, influenciaram e causaram diferentes impactos ao determinarem as iniciativas de intervenção no ensino que, entretanto, foram muito específicas e distanciadas daquelas desenvolvidas no meio social, inerentes à escola como a conhecemos hoje.

Mesmo com os avanços da educação brasileira, a inserção do aluno com TGD nas escolas possui obstáculos e práticas que influenciam sua participação no ambiente. Estudos têm confirmado a importância da avaliação do desempenho dos alunos em diferentes contextos e demandas apresentadas na escola, assim como a avaliação das barreiras que possam dificultar a participação escolar.

Embora exista um movimento de inclusão e a preocupação em avaliar os resultados dos esforços de alunos e professores, não existe realização ampla e periódica de um acompanhamento que contemple a avaliação funcional sistematizada que possa pontuar detalhadamente a participação do aluno com NEE na rotina escolar. Além disso, são necessários esforços no sentido de apontar e qualificar as tarefas e atividades de sucesso ou aquelas que necessitem serem trabalhadas para a melhoria do desempenho escolar e maior participação do aluno. (SCHENKER; COSTER; PERUSH, 2005 apud ABE, 2009, p. 26)

Diante dessa situação, estariam as equipes de escolas públicas regulares de ensino fundamental utilizando estratégias nas atividades do cotidiano escolar, para favorecer a inserção escolar e o aprendizado de crianças com transtorno global do desenvolvimento?

Através de estudos e pesquisa, em um espaço específico, busca-se demonstrar a importância em abordar este tema, justificando a relevância deste trabalho para a área da Educação e da Terapia Ocupacional.

Para tanto, no capítulo 2 e 3 são expostos, respectivamente, as justificativas e os objetivos deste estudo, que determinaram o aprofundamento bibliográfico em alguns aspectos desse tema. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para a identificação dos assuntos relacionados à questão de investigação, que se encontra apresentada no quarto capítulo. Neste capítulo, explicitam-se: definição de educação inclusiva, considerações sobre o ambiente escolar e seus possíveis benefícios à criança, perspectiva histórica e conceitual sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento e a relação com a educação, além do papel e função da Terapia Ocupacional dentro do contexto escolar.

No capítulo 5 encontra-se descrita a metodologia empregada para a composição deste estudo e o capítulo 6 traz a apresentação dos resultados e discussão, seguido do capítulo 7 com as considerações finais.



## 2 JUSTIFICATIVA

A escolha desse tema para investigação partiu de relatos sobre a experiência de professores com o campo; investigações em bancos de dados científicos, que demonstram a escassez de estudos publicados que analisem o cotidiano e desempenho das atividades do contexto escolar de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); e de leituras de artigos científicos da área, que originaram a hipótese de que a Terapia Ocupacional poderia contribuir e facilitar o cotidiano escolar dessa população e promover o bem estar da equipe escolar, com informações relevantes para estimular as potencialidades dos educandos nas atividades.

A experiência escolar do aluno com deficiência tem sido um tema de abordagem complexa, devido aos múltiplos fatores que o influenciam. A inserção do aluno com TGD na escola regular, como o paradigma de educação inclusiva orienta, exige uma série de medidas fundamentais que podem favorecer o desenvolvimento deste processo e do indivíduo.

Com o atual momento da educação brasileira, ao construir sistemas de ensino inclusivos, as crianças com TGD e suas famílias então possuem a oportunidade de conquistarem espaço e seus direitos à educação, saindo do isolamento social histórico a que foram submetidas, enquanto segregadas em escolas especiais.

No entanto, a literatura científica tem evidenciado que as escolas regulares e equipes não estão preparadas para atender a demanda da inclusão. Isso pode contribuir para que haja a exclusão social desses alunos e em implicações práticas, como: uma aprendizagem desqualificada e o rebaixamento de capacidades existentes nas crianças, limitando as possibilidades de seu desenvolvimento.

Acredita-se que estratégias que favoreçam a participação e desempenho do aluno nas atividades do contexto escolar, oferecidas por profissionais capacitados até mesmo de áreas distintas da educação, podem construir e auxiliar o desenvolvimento do processo de inclusão escolar e influenciar esse cotidiano, que tem sido um aspecto influenciador em outras áreas de desempenho da criança.

Ao se propor estudar sobre o cotidiano escolar de alunos com TGD e as estratégias utilizadas pela equipe escolar para sua inserção nas atividades, este estudo visa contribuir e influenciar no desenvolvimento de pesquisas, viabilizando maior entendimento da complexidade acerca da inclusão e participação de alunos com TGD nas atividades do contexto da escola regular e da inserção do terapeuta ocupacional nesse processo, como profissional de apoio.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 GERAL**

- Descrever e analisar as estratégias da equipe de escola pública regular de ensino fundamental para reduzir as desvantagens que uma criança com transtorno global do desenvolvimento pode apresentar nas atividades do cotidiano escolar.

#### **3.2 ESPECÍFICOS**

- Identificar a capacidade e as limitações do educando com transtorno global do desenvolvimento nas atividades do cotidiano escolar;
- Conhecer teorias, métodos, técnicas e recursos utilizados pela equipe escolar para favorecer a participação e desenvolvimento da criança com transtorno global do desenvolvimento nas atividades do contexto escolar, promovendo a inclusão escolar;
- Verificar se atores envolvidos na inclusão e participação da criança com transtorno global do desenvolvimento na escola regular estão capacitados para lidar e favorecer o desempenho das atividades com os demais alunos;
- Discutir a possibilidade da Terapia Ocupacional como profissão de apoio à equipe da escola pública regular que tenha educandos com transtorno global do desenvolvimento no ensino fundamental;

## 4 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo serão apresentados conhecimentos específicos sobre o tema proposto para investigação, através da literatura pertinente.

### 4.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos passou a reconhecer a dignidade de todo ser humano em defesa das oportunidades educacionais e sociais para todos; e a assegurar às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, à uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade (RESENDE; FERREIRA; ROSA, 2010). A partir dessa declaração é perceptível o crescente desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para a educação especial e inclusão, com o objetivo de complementar e consolidar a visão de deficiência pela sociedade (CARDOSO, 2009; RESENDE; FERREIRA; ROSA, 2010).

De fato, no Brasil, a Constituição Federal (BRASIL. Constituição, 1988) estabelece que a educação seja um direito de todos e dever do Estado e da família, que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa e promovendo “o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º). Igualmente importante, assegura no art. 208, inciso III, e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, o dever do Estado em ofertar a educação de qualidade e garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001, p. 10).

Em decorrência dessa discussão - importância da educação para todas as pessoas - várias conferências internacionais foram realizadas, com a elaboração de relevantes documentos. Destes, destacam-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, com o objetivo de assegurar o direito à educação a todas as pessoas; e a Declaração de Salamanca, em 1994, com o objetivo de garantir a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino comum e reafirmar o compromisso estabelecido em 1990 (BRASIL, 1994).

Ao concordar com a proposta da Declaração Mundial de Educação para Todos e demonstrar consonância com a Declaração de Salamanca, o Brasil se propôs a construir um sistema educacional inclusivo, baseado nos dispositivos legais e políticos-filosóficos

apresentados (ABE, 2009; RESENDE; FERREIRA; ROSA, 2010; PAULA; BALEOTTI, 2011). Assim, conforme a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o sistema de educação inclusiva e especial deve garantir que as crianças tenham direito à educação e à oportunidade de obter e manter o nível aceitável de conhecimento; e às pessoas com necessidades educacionais especiais o acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender as suas necessidades, dentro de uma visão de equidade e igualdade (BRASIL, 2001; MUNGUBA, 2007).

Abe (2009) e Cardoso (2009) afirmam que os conferencistas de Salamanca acreditam que as escolas regulares, que possuem características pedagógicas de orientação inclusiva, são ferramentas eficazes para promover uma sociedade inclusiva, não discriminatória, além de realizar uma educação efetiva a seus alunos, aperfeiçoar e otimizar os recursos e minorar os custos de todo o sistema educacional.

Segundo Bartalotti e De Carlo (2001), essa proposta de construção de cidadania, extrapolando os limites das escolas, é um paradigma inclusivista que veio com o intuito de sobrepor o paradigma da reabilitação, existente e predominante por muito tempo. Apesar de o paradigma inclusivista estar presente na atual sociedade, ao se referir à deficiência e desigualdades, ainda há a prevalência do modelo médico ou do paradigma da reabilitação. Esse modelo vê a condição de deficiência e/ou desigualdades como um problema individual que deve ser tratado, para “minimizar” a diferença do indivíduo e “normalizar” os seus comportamentos para que possa ser aceito na sociedade, ocorrendo esse processo de maneira segregada nas instituições especializadas (BARTALOTTI; DE CARLO, 2001).

Alguns autores acreditam que

o modelo médico tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, profissional. (SASSAKI, 1998, p. 29 apud BARTALOTTI; DE CARLO, 2001).

Devido a isso, diversos pressupostos foram construídos e desconstruídos com a reformulação das práticas educacionais, de forma que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum por profissionais da educação, por meio da Educação Inclusiva e Educação Especial (MUNGUBA, 2007; RESENDE; FERREIRA; ROSA, 2010)

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre a educação especial e a educação inclusiva (BRASIL. Lei nº 9.394/96), a Educação Especial foi definida como uma modalidade de ensino escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para

educandos com necessidades especiais (Art. 58). Tal lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar a esses alunos medidas fundamentais e adequadas para que esse processo educacional possa ser desenvolvido, como: prover professores capacitados e especializados; flexibilizar e adequar os currículos, metodologias e técnicas de ensino e recursos didáticos especializados para atender as necessidades apresentadas pelo aluno; além do desenvolvimento de processos de avaliação apropriados e a garantia de acessibilidade (BRASIL. Lei nº 9.394/96, Art. 59; GLAT; BLANCO, 2007 apud ABE; ARAÚJO, 2010). Munguba (2007), Bartalotti e De Carlo (2001) destaca que, nesta lei, a educação especial e educação regular não excluem uma a outra e que ambas possuem funções específicas e fundamentais no atendimento de alunos com necessidade educacional especial.

A modalidade de educação especial deve se articular com todas as demais modalidades e níveis de escolarização (SILVA; ARANHA, 2005). Assim, a Educação Especial é composta por escolas especiais, classes especiais nas escolas regulares, salas de apoio e salas de aulas inclusivas; e

[...] direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p. 9).

O consenso na Declaração de Salamanca de que alunos com NEE devem ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças, originou na escola regular o conceito de escola inclusiva (BRASIL, 1994). Conforme Munguba (2007), o processo de consolidação dessa escola deve ser uma missão coletiva de todos os envolvidos na educação especial.

Devido a esse processo democrático, e ao paradigma da educação inclusiva, foi necessária a compreensão do termo “diferença/diversidade” e sua forma de apresentação na sociedade (MUNGUBA, 2007; RESENDE; FERREIRA; ROSA, 2010). Em síntese, adotar a abordagem da diversidade na escola inclusiva “implica conhecer as diferenças e, a partir delas, realizar a gestão da aprendizagem, tendo presente o ideário político-pedagógico da escola que pensa uma educação capaz de atender a todas as crianças” (FIGUEIREDO, 2002 apud MUNGUBA, 2007, p. 520). Logo, a escola inclusiva tem o desafio de buscar a consolidação do respeito às diferenças e não à desigualdade como fator de enriquecimento da ação educativa. Essas diferenças presentes no ambiente contempla uma ampla dimensão de características e condições, que podem gerar a necessidade de implantação ou uso de alguma medida especial que favoreça a participação e desempenho das atividades escolares (BRASIL, 2006; RESENDE; FERREIRA; ROSA, 2010; ABE; ARAÚJO, 2010).

Com o objetivo de minimizar a desigualdade que pode ser realçada no uso de algumas expressões negativas no contexto educacional para referir-se ao indivíduo que requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas, como: excepcionais, deficientes, superdotados, incapacitados, etc.; surgiu o termo "necessidade educacional especial" não vinculado, necessariamente, a deficiências. Esse termo pode ser utilizado para referir-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se originam em função de elevada capacidade ou de dificuldades de aprendizagem, em comparação com as necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade (BRASIL, 1994; BRASIL, 2006; BRASIL, 2008; ENUMO, 2005).

De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), citada em diversos documentos da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, a elevada capacidade ou dificuldade em aprender podem ser em decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos com: condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; deficiência e superdotadas; trabalhadoras ou residentes nas ruas; populações distantes ou nômades; minorias linguísticas, étnicas ou culturais; e integrantes de grupos desfavorecidos ou marginalizados. Segundo a Política de Educação Especial (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 6.571 (2008 apud BRASIL, 2006), os alunos com necessidades educacionais especiais, considerados público-alvo da educação especial, são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Apesar da especificação patológica, esse termo, “necessidade educacional especial”, tem o propósito de: “deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização” (BRASIL, 2006, p. 42). O uso de “necessidades educacionais especiais” carece de medidas da escola às necessidades específicas dos alunos, considerando a potencialidade deste ambiente, sua função e objetivos e os benefícios do processo de inclusão para os indivíduos em geral.

Para Saviani (1991 apud SILVA; ARANHA, 2005, p. 374), a escola tem a função de facilitar e proporcionar, a todos os seus alunos, “o conhecimento elaborado e sistematizado, fundamental para que as pessoas tenham maior liberdade de ação pela assimilação e internalização do conhecimento, a partir do processo de ensino e de aprendizagem”. Contudo, o papel que a escola desempenha não se restringe apenas aos processos formais de ensino-aprendizagem. Este ambiente se constitui um importante “espaço de trocas, agenciamentos, de

transmissão de valores sociais e culturais, e, portanto, é um espaço onde a desmistificação da deficiência pode ocorrer de forma concreta”. (JURDI; AMIRALIAN, 2006, p. 199).

#### 4.2 AMBIENTE ESCOLAR

Segundo Jurdi e Amiralian (2006), o ambiente escolar atua como facilitador no processo de amadurecimento humano quando oferece condições para o crescimento do indivíduo, não interrompe o seu desenvolvimento e nem forçar sua ocorrência. Se o ambiente fracassa, em uma proporção superior às possibilidades que o indivíduo suporte, pode ser gerado uma instabilidade que facilita o adoecimento do indivíduo, uma vez que a educação é considerada um bem-estar relacionado à saúde (SOUZA et al, 2011).

Ao citar a teoria winnicottiana, Jurdi e Amiralian (2006) ainda mencionam dois movimentos fundamentais para que o ambiente facilite o encontro do indivíduo com os objetos externos.

O primeiro refere-se às funções exercidas pelo meio, que possibilitam à criança construir um espaço em que pode experimentar, brincar e interagir com determinada cultura. A segunda função importante do ambiente é que esse forneça material cultural nas fases apropriadas do desenvolvimento da criança, de acordo com sua capacidade, idade e necessidades (JURDI; AMIRALIAN, 2006, p. 194).

Como o primeiro ambiente fora do âmbito familiar e o lugar de intermediação entre a família e a sociedade, a escola se torna um lugar com papel fundamental na vida social ao recepcionar e colocar a criança em contato com novas regras sociais, novos conhecimentos, experiências e diferentes convivências; a fim de capacitá-la a se sentir pertencente ao seu grupo social e a promover a sua evolução, com objetivos específicos de acordo com cada etapa da educação (ROCHA, 2007; JURDI; AMIRALIAN, 2006). De tal forma, a organização estrutural do ensino no Brasil preconiza que a educação escolar da população se componha de educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação especial; e educação superior.

Especificamente no ensino fundamental, a Resolução nº 7 promulgada em 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), estabelece que essa etapa da educação deva ser capaz de assegurar a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura que são imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e para a convivência em sociedade.

Conforme este documento, alguns dos objetivos previstos para esta etapa de escolarização envolvem: a aquisição de conhecimentos e habilidades; a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; o fortalecimento dos vínculos de

família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Assim, o currículo do Ensino Fundamental deve ser constituído:

[...] pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL. Resolução nº 7, 2010, p. 3).

A expressão “experiências escolares” abrangem todos os aspectos e vivências que o cotidiano deste ambiente pode proporcionar. Essas experiências vividas no seu interior são decisivas para a construção do modo como esse indivíduo se coloca no mundo, sendo a escola compreendida não como espaço físico, mas um espaço de possibilidades que se estabelecem entre uma equipe (ROCHA, 2007). Visto assim, essas experiências compõem um cotidiano a ser explorado, permeado de inúmeros desafios e com possibilidades diferentes de aprendizagem por meio da participação e desempenho de atividades, pelos alunos, que repercutem na forma de sua realização no contexto social.

Dentre as atividades desenvolvidas na escola estão: entrada e organização dos alunos, deslocamento nos diversos espaços, rotinas de atividades em sala de aula, higiene pessoal, Lanche, Recreio, aulas em espaços diferenciados na escola, passeio, organização na saída, brincadeiras, tarefas escolares, dentre outras. Essas atividades escolares proporcionam a todas as crianças a estimulação e o desenvolvimento de componentes de desempenho ocupacional úteis à vivência em diversos contextos, como: os aspectos cognitivos, sensoriais, físicos e emocionais.

Considerando o processo de inclusão escolar, a participação ativa do aluno com necessidade educacional especial nessas atividades do cotidiano escolar é uma das etapas essenciais para seu desenvolvimento. Este processo necessita que o aluno: esteja na escola, transpondo as barreiras das antigas classes especiais e ocupando o mesmo espaço geográfico que os demais alunos; participe das atividades do cotidiano e do contexto escolar; e adquira conhecimentos, alcançando os objetivos que são propostos pela instituição escolar (AINSCOW, 2009 apud ABE; ARAÚJO, 2010).

O termo cotidiano está sendo usado no conceito de conjunto de atividades, “fazeres rotineiro universal”, com sucessão de acontecimentos que incluem espaços sociais, tempos diversos, pessoas, objetos variados e contextos diferentes; e que se desenrolam no dia-a-dia (GALHEIGO, 2003; TAKATORI, 2001). Segundo Galheigo (2003) e Takatori (2001), o sujeito e seu cotidiano são partes inter-relacionadas e constitutivas entre si. Assim, o cotidiano se revela em três dimensões da vida do indivíduo: áreas de desempenho ocupacional, abrangendo os campos das diversas atividades realizadas no dia-a-dia; componentes de



desempenho ocupacional, envolvendo as várias funções do corpo que possibilita a execução de tarefas; e contextos de desempenho ocupacional que diz respeito às situações ou fatores que envolvem e influenciam a realização das atividades (ABE; ARAÚJO, 2010).

Essa visão de cotidiano pode ser relacionada à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, utilizada como referência e um instrumento importante ao se tratar de deficiência e incapacidade (OMS, 2003). Essa classificação norteia o uso e o conceito de determinados termos que são considerados importantes na definição de ações inclusivas, que envolva a relação entre deficiência, incapacidade e necessidade educacional especial.

#### 4.3 TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO - PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEITUAL

Com uma abordagem biopsicossocial, que reúne os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais do indivíduo, a CIF (OMS, 2003) define deficiência de forma ampla e relacionada a problemas nas funções ou nas estruturas do corpo. Considera esses problemas como desvios importantes ou uma perda dos padrões aceitos e julgados normais para a população, que podem ser “temporária ou permanente, progressivas, regressivas ou estáveis, intermitentes ou contínuas” e ocasiona alguma disfunção. Ainda nesta classificação, as deficiências são determinadas como “parte ou uma expressão de uma condição de saúde, mas não indica necessariamente a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente” (OMS, 2003, p. 24).

Quando a necessidade educacional especial (NEE) está relacionada a deficiências, a inclusão escolar, conforme o sistema educacional brasileiro, não abrange a todos os que são classificados pela definição ampla que a CIF apresenta. A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva considera pessoa com deficiência aquela que tem “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

Deparando-se com um desvio importante nas funções psicossociais globais, dentre outras possíveis, com impedimentos de longo prazo de natureza mental e/ou neurológica, os indivíduos com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-10, são caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação,

e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo com início dos sintomas, no geral, antes dos três anos de idade (OMS, 2008; BRASIL, 2008; GOMES; MENDES, 2010).

A quarta versão revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-R caracteriza esse grupo diagnóstico por um “comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidade de interação social recíproca, habilidade de comunicação ou presença de estereotipias de comportamentos, interesses e atividades” (APA, 2002, p. 105). Em ambas as classificações existem a presença de uma perturbação característica no funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interação social, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo.

O DSM-IV-R (APA, 2002) dispõe que o TGD engloba as seguintes condições: Transtorno autista, Transtorno de Rett, Transtorno desintegrativo da infância, Transtorno de Asperger e Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico). A CID-10 (OMS, 2008) dispõe que o TGD engloba: Autismo infantil, Autismo atípico, Síndrome de Rett, Outro transtorno desintegrativo da infância, Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros transtornos globais do desenvolvimento e Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

Segundo Klin (2006, S5), os transtornos globais de desenvolvimento refletem:

[...] uma variedade de apresentações clínicas de uma pessoa afetada para outra, tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de acometimento, e incluem condições que estão invariavelmente relacionadas à deficiência mental (síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância), condições que podem ou não estar relacionadas à deficiência mental (transtorno autista e autismo atípico) e condição associada à inteligência normal (síndrome de Asperger).

Diferentes modelos explicativos sobre os TGD foram estabelecidos durante a história, causando impactos para as famílias e para os indivíduos. Primeiramente, na década de 60, o autismo foi considerado um transtorno emocional, ocasionado pela falta de afeto oferecido pelos pais durante a criação dos filhos. Porém, essa hipótese foi comprovada falsa com a realização de pesquisas e presença de evidências de distúrbios neurobiológicos. A partir daí, pesquisas rigorosas foram realizadas, o que gerou a proposição de existência de alteração cognitiva que explicaria as características de comunicação, linguagem, interação social e pensamento presentes no autismo; e posteriormente, surgiram novos modelos explicativos que determinaram que o autismo fosse estudado e compreendido enquanto um transtorno global do desenvolvimento (FILHO; CUNHA, 2010).

Conforme Klin (2006) e Gomes e Mendes (2010), a partir de 1990 são observados na literatura a tendência dos pesquisadores a adotar o termo “Transtornos do Espectro Autista” ao se referirem a várias condições distintas que apresentam quadros diagnósticos e sintomatologia em comum, como: autismo, síndrome de Asperger e TGD sem outra especificação. Entretanto, não houve a oficialização de tal nomenclatura para o transtorno e nem há o uso de um termo específico na literatura para identificar as diferentes condições. Assim, geralmente, até mesmo na literatura científica, quando se fala em “autismo” não está indicando umas das condições do TGD. Fala-se na verdade em um contínuo ou espectro de distúrbios com uma intensidade e severidade variáveis, dependentes de condições pessoais, que inclui todos os transtornos globais citados pela CID-10 e DSM-IV-R, exceto transtorno de Rett (KLIN, 2006).

O DSM-IV-TR (APA, 2002) considera a estimativa de 15 casos em cada 10.000 indivíduos, ou um caso de espectro de autismo em aproximadamente 666 pessoas. Em seu estudo, Gomes e Mendes (2010) discute a incidência do transtorno do espectro autista com base na teoria de vários autores e considera os TGD entre os mais frequentes transtornos do neurodesenvolvimento infantil, com predominância no sexo masculino. Esses autores também associam essa patologia aos números de matrículas em escolas no Brasil.

Apesar dos estudos sobre a prevalência do autismo indicarem que o número de pessoas afetadas pelo transtorno na população é superior ao da Síndrome de Down, que é cerca de 5,9 casos em cada 10.000 pessoas, ou um caso em aproximadamente 1.695 pessoas (...), os dados do censo escolar do MEC/INEP de 2007 indicaram que o número de matrículas de alunos com autismo em escolas (especiais ou regulares) representa 1,5% de toda a população de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas no Brasil, enquanto que a porcentagem de alunos com Síndrome de Down é de 5,4%. (GOMES; MENDES 2010, p. 377)

#### **4.3.1 Transtorno Global do Desenvolvimento e a educação**

As primeiras descrições do “autismo” determinaram que algumas das características desse transtorno, como o isolamento, eram por escolha da criança, sendo a intervenção e interferência de outras pessoas determinante de um processo penoso e sofrido pela criança. Na época, essa teoria favoreceu o isolamento e a tendência de proteger a criança de interferências no ambiente e rotina, limitando e evitando sua participação em ambientes de educação (FILHO; CUNHA, 2010).

Com a hipótese da existência de uma alteração cognitiva nas crianças com “autismo” surgiram as escolas específicas para essa população. Com isso, as famílias também foram isoladas de parte da sociedade, uma vez que foi necessário encarar os desafios e propor

soluções para que as crianças com “autismo” pudessem ter a oportunidade de educação escolar, e assim, se desenvolverem.

As intervenções educacionais, quando começaram a ser implementadas, ocorreram em circunstâncias ambientais artificiais, já que previam controle e redução de estímulos e atendimentos individualizados ou com outras pessoas que também apresentavam o mesmo transtorno. Se a compreensão era de que os estímulos e a abordagem social poderiam causar sofrimento, por consequência, não se oportunizou à maioria dessas crianças a exposição ao meio social. (FILHO; CUNHA, 2010, p. 11)

Com a compreensão dos transtornos classificados como TGD e construção diagnóstica a partir das funções envolvidas no desenvolvimento, houve uma contribuição na construção de propostas de abordagens clínicas e educacionais que pudesse favorecer o desempenho dessa população (FILHO; CUNHA, 2010; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Ao considerar esses aspectos, atualmente existe um movimento de reinserção dessas crianças em escolas regulares, exigindo dessa instituição a sua adequação para proporcionar às crianças com “autismo” habilidades sociais que possa influenciar seu desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Contudo, Farias, Maranhão e Cunha (2008) destacam que experiências de sucesso no processo educacional são raras, visto que existem carência e precariedade de serviços de atendimento as crianças com “autismo”, principalmente na esfera educacional. Estes autores salientam ainda

(...) que existem obstáculos referentes à inclusão educacional do aluno com autismo, seja em classe regular ou mesmo em classe especial, devido ao fato de muitos profissionais, de acordo com Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), experimentarem certo "*medo*" de atuar com o sujeito com autismo, quer seja pelo desconhecimento sobre a condição autista em si ou por defrontarem-se diariamente com a possibilidade de não obterem respostas diante de uma intervenção pedagógica com tal aluno. (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008, p. 347).

#### 4.4 TERAPIA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO

Alguns conceitos e áreas descritos anteriormente têm sido ferramenta norteadora do trabalho de terapeutas ocupacionais. Diante de várias definições existentes sobre a profissão, a Federação Mundial dos Terapeutas Ocupacionais, junto aos países membros, publicou um documento que destaca o conceito brasileiro de Terapia Ocupacional, elaborado pelo curso da Universidade de São Paulo, em 1997, e revisado em 2007. Assim, Terapia Ocupacional é definida como:

[...] um campo de conhecimento e de intervenção em saúde, educação e na esfera social, reunindo tecnologias orientadas para a emancipação e autonomia de pessoas que, por razões ligadas a problemáticas específicas (físicas, sensoriais, psicológicas, mentais e/ou sociais) apresentem, temporária ou definitivamente, dificuldades na

inserção e participação na vida social. As intervenções em Terapia Ocupacional dimensionam-se pelo uso de Atividades, elemento centralizador e orientador na construção complexa e contextualizada do processo terapêutico. (USP, 1997 apud WFOT, 2011).

Em consequência aos processos de inclusão social que acompanhou a consolidação da Terapia Ocupacional no Brasil, a atuação dessa profissão no campo da educação se fez através da Educação Especial, num paradigma de reabilitação

“voltada para pessoas com deficiências, em instituições educacionais especializadas segregadas da rede regular de ensino, ou ainda, do trabalho desenvolvido nas denominadas classes especial dirigido a populações específicas: estudantes com deficiência mental, física, visual, auditiva ou transtorno do desenvolvimento” (ROCHA, 2007, p. 123).

A inserção da terapeuta ocupacional na Educação Especial foi uma extensão da atividade clínica desenvolvida nos serviços de reabilitação como apoio aos espaços educacionais especiais, organizados com bases no modelo biomédico, que consideravam as pessoas com deficiências, portadoras de desvios da normalidade (ROCHA, 2007).

Os objetivos da Terapia Ocupacional era buscar a normatização do comportamento, do desempenho motor funcional e do desenvolvimento cognitivo do deficiente, redirecionando o seu contexto e forma de trabalho para além de uma visão reabilitacional, legitimando a exclusão mediante a confirmação da necessidade de lugares especiais para pessoas especiais (CARDOSO, 2009; ROCHA, 2007; LOURENÇO; CID, 2010; BARTALOTTI; DE CARLO, 2001).

Atualmente, a inserção e o suporte de profissionais da área da saúde na educação inclusiva estão presentes em documentos legais, como na recente Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A intervenção da Terapia Ocupacional no campo da Educação é caracterizada fundamentalmente pela interdisciplinaridade, contempla o desempenho ocupacional do aluno e o seu objeto é o sujeito coletivo, ou seja, os educadores, a equipe escolar, os estudantes com ou sem deficiência, os equipamentos escolares, os familiares e a comunidade (LOURENÇO; CID, 2010; ROCHA, 2007). A ação desse profissional aloca um conjunto de esforços e uso de atividades, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de habilidades e competências da pessoa com deficiência, para que ele possa atuar no mundo de forma singular e criativa (JURDI; AMIRALIAN, 2006; IDE, YAMAMOTO, SILVA, 2011).

O uso adequado da atividade humana possibilita trazer para o cotidiano escolar outro olhar para o aluno com deficiência e para o “fazer” do indivíduo, e podem instaurar as diferenças e não as transmitir como valores (JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004). Jurdi,

Brunello e Honda (2004) avalia esse instrumento de trabalho do terapeuta ocupacional como capaz de:

[...] desconstruir ações excludentes e alienantes que inviabilizem o aprendizado e o acesso à permanência de crianças e adolescentes da rede pública de ensino. A atividade, enquanto ação significativa e potencializadora do ato criativo, sustentada em uma relação de confiabilidade, permite a expressão cultural de cada aluno, construindo um campo compartilhado, possibilitando a interação entre os indivíduos envolvidos. (p. 195)

Diversos estudos, como de Rocha (2007), Cardoso (2009), Silva (2007) e Lourenço e Cid (2010), tem demonstrado que a prática do terapeuta ocupacional no contexto educacional inclusivo está se caracterizando pelas atividades de apoio aos educadores, com uma ação voltada especificamente para o aluno com deficiência, por meio de: procedimentos terapêuticos organizados, sob os critérios de diagnósticos clínicos ou psicopedagógicos, avaliação de comportamento, análise das ações na dinâmica escolar e criação de estratégias; trabalho com as atividades de vida diária e instrumental; adequações ambientais, dos equipamentos e mobiliários; além das abordagens diretas com o professor, com finalidades de contribuições na capacitação e reciclagem do educador para receber e lidar com a criança com necessidades especiais; dentre outras.

Deve-se também considerar a potencialidade, já apresentada, deste ambiente e das atividades oferecidas às crianças, as quais possuem papel fundamental no desenvolvimento de habilidades psicomotoras, perceptocognitivas e da autonomia, além de outros componentes de desempenho ocupacional.

Assim, a inclusão da criança com necessidades especiais na escola também é objetivo da Terapia Ocupacional, na medida em que o ambiente escolar permite à criança a experimentação de uma diversidade maior de atividades, as quais promovem o desenvolvimento global da criança, o aprimoramento de habilidades e capacidades, a superação de dificuldades e a descoberta de que é parte integrante e atuante de uma sociedade. (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011, p. 324)

Santos, Cardoso e Matsukura (2008 apud IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011) realizaram uma revisão literária acerca da Terapia Ocupacional na inclusão escolar e demonstraram que existem três enfoques em relação ao papel desse profissional no espaço: a viabilização do processo de inclusão através de assessoria ao professor e aos membros da comunidade; as possibilidades indiretas diante de necessidades e temores, da criança e da família; e o enfrentamento da mudança de paradigma médico para o educacional.

Ide, Yamamoto e Silva (2011) destacam que os terapeutas ocupacionais envolvidos com o processo de inclusão do aluno com NEE realizam atividades em dois contextos, sendo ele clínico e escolar comum, além de identificarem a falta de preparo dos professores e da escola para o processo de inclusão escolar como os maiores obstáculos para a sua atuação.

#### 4.5 A ORGANIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO SERVIÇO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL

As instituições educacionais do Distrito Federal (DF) são organizadas e geridas de acordo com o que é estabelecido em alguns documentos regionais norteadores, como: Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF, Estratégia de Matrícula do ano e Orientação pedagógica. Com base nestes documentos, que foram fornecidos pela Diretoria Regional de Ensino do Guará, será apresentada a organização e o processo de inserção do aluno com NEE nas escolas públicas da região, considerando que todos os resultados aqui apresentados serão referentes ao ano de 2011.

Assim sendo, a Secretária de Educação do DF possui o Regimento Escolar das Instituições Educacionais do DF (DF, 2009) como documento orientador às práticas que permeiam o cotidiano escolar e representa a consolidação das diretrizes relativas à organização e funcionamento das instituições educacionais da rede pública de ensino do DF. Conforme este documento, as instituições educacionais da rede pública são vinculadas pedagógica e administrativamente às respectivas Diretorias Regionais de Ensino e integram a estrutura da Secretaria de Estado de Educação.

Essas instituições são classificadas em 12 modalidades, de acordo com suas características organizacionais de oferta e de atendimento que devem atender aos níveis, etapas e modalidades de Educação e Ensino, sendo: Centro de Educação Infantil, Jardim de Infância, Escola Classe, Escola Parque, Centro de Ensino Fundamental, Centro Educacional, Centro de Ensino Médio, Centro de Educação de Jovens e Adultos, Centro de Ensino Especial, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, Centro Interescolar de Línguas e Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.

O Regimento Escolar das Instituições Educacionais do DF (DF, 2009) também orienta estas instituições educacionais a terem como elementos do processo pedagógico: Coordenação, Orientação Educacional, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, Conselho de Classe e Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos. Este último serviço citado é de natureza pedagógico e conduzido por professor especializado que suplementa, no caso de alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso de alunos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), o atendimento educacional realizado em classes comuns em todas as etapas da educação básica (Seção IV.)

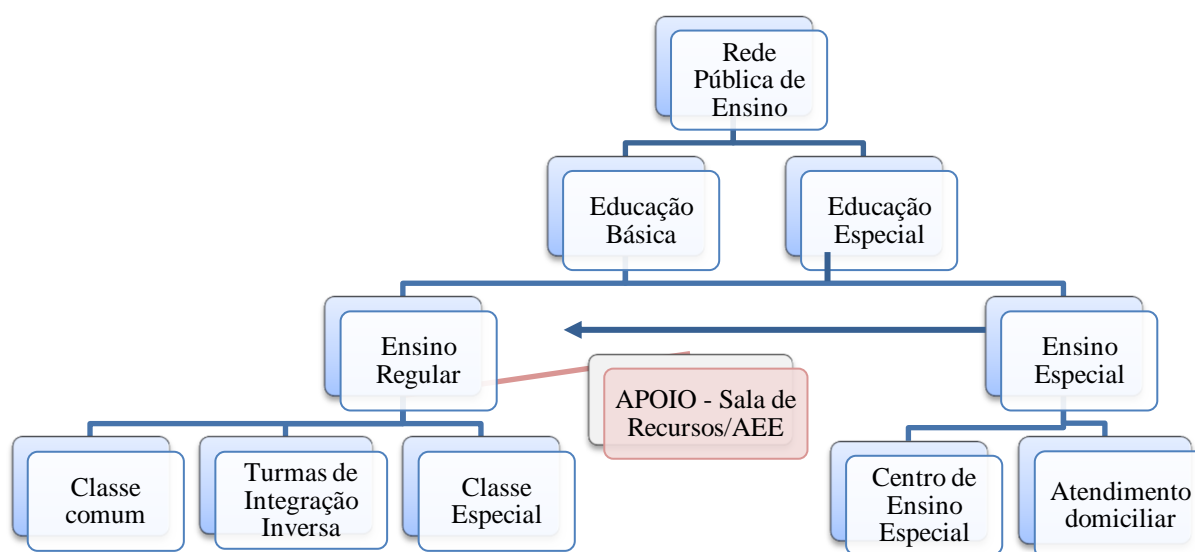
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve se articular com as demais políticas públicas e elaborar e organizar recursos que eliminem as barreiras para a plena

participação da criança. O aluno com NEE no ensino fundamental é inserido em alguma instituição que corresponde a essa modalidade e também é acompanhado por serviços da Educação Especial.

Segundo a Estratégia de Matrícula do ano de 2011 (DF, 2011), todas as instituições educacionais da rede pública de ensino do DF são inclusivas. No ano de 2011, essa modalidade de ensino foi garantida aos estudantes do Ensino Fundamental, devidamente diagnosticados por meio de laudo/relatório conclusivo expedido por profissional habilitado, sendo obrigatória sua identificação no Sistema de Gestão Escolar – Módulo Escola.

Conforme o Regimento Escolar do DF e Estratégia de Matrícula de 2011, com a comprovação de deficiência e/ou TGD, o indivíduo pode ser “enturmados” em instituições educacionais comuns da Educação Básica em diferentes tipos de atendimentos oferecidos pelo sistema educacional, como apresentado no Fluxograma 1.

Fluxograma 1 – Atendimento escolar de alunos com necessidade educacional especial no Distrito Federal.



FONTE: Dados do Regimento Escolar da SES/DF

Especificamente para estudantes com deficiência e/ou TGD, a matrícula e remanejamento está condicionado à: existência de vaga no ano/série indicada no ato da inscrição, bem como à existência de serviço especializado na instituição educacional pretendida, como complemento; ter a série/ano pretendida pelo responsável, após orientação do Supervisor Pedagógico, onde esteve matriculado no ano letivo de 2010; apresentação do diagnóstico conclusivo, validado por profissional habilitado, conforme o caso, para ser submetido à triagem que será realizada pela Diretoria Regional de Ensino/Núcleo de Monitoramento Pedagógico da Região Administrativa onde está pleiteando a vaga.



## 5 METODOLOGIA

Sobre o caminho da elaboração científica, Minayo (2008) diz que a abordagem qualitativa não pode almejar somente o alcance da verdade. Primeiramente, deve ter como preocupação compreender a lógica que permeia a prática que se dá na realidade, sendo o objeto uma representação sobre determinado ponto de vista de um problema da vida prática. Deste modo, por meio de um estudo de caso único de criança com transtorno global do desenvolvimento inserida em uma escola regular do ensino público do Distrito Federal, este trabalho é referente uma pesquisa de campo qualiquantitativa com delineamento descritivo.

Yin (2001, p.32) define o estudo de caso único como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Esse método de pesquisa permite uma investigação que pode incluir evidências quantitativas e qualitativas, que preserve o caráter unitário e de intensidade do objeto estudado.

O uso de um estudo de caso único parte do princípio que possa fornecer informações relevantes sobre a experiência da inclusão escolar de criança com transtorno global do desenvolvimento na classe regular de ensino. Conforme Yin (2001), esse tipo de projeto exige uma investigação cuidadosa para minimizar as chances de uma representação equivocada e maximizar o espaço necessário para coletar os dados fundamentais, e pode representar uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção de teoria, redirecionando futuras investigações.

### 5.1 LOCAL DA PESQUISA E SELEÇÃO DA AMOSTRA

O espaço da pesquisa foi selecionado por conveniência de local, dentre as opções da Rede Pública de Ensino Regular do Distrito Federal (DF), devido a contatos que puderam assegurar o êxito do trabalho e conforme os critérios estabelecidos para a escolha do sujeito de investigação.

Como único integrante da pesquisa com critérios específicos para a inserção no estudo, o sujeito, que terá como nome fictício Sofia, atendeu a maioria dos critérios de inclusão determinados, que seria: estar na faixa etária entre 9 a 11 anos e incluso na rede pública de ensino regular do Guará/DF, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A determinação de possuir diagnóstico comprovado e específico de qualquer condição do transtorno do espectro autista, estabelecida inicialmente, não foi possível ser contemplada,

pois a Diretoria Regional de Ensino da região e a instituição escolar não exigem nos cadastros/matricula de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) o diagnóstico específico do caso. Dessa forma, foi necessária a definição e ampliação dos critérios de inclusão, sendo inserido o aluno que frequentou a instituição escolar durante todo o ano de 2011, que ainda permanecia na região do Guará/DF no momento da coleta de dados e que possuía diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Assim, conforme as opções fornecidas pela Diretoria Regional de Ensino do Guará (DRE do Guará), a pesquisa foi realizada em um dos centros de ensino fundamental da região em que o responsável e equipe concordaram em participarem.

Por ser apenas o foco da presente pesquisa, não houve a participação direta do sujeito de investigação na coleta de dados. Para isso, foram selecionados profissionais da equipe escolar, de acordo com indicação e triagem entre professores e pesquisadora, sendo estes os sujeitos da pesquisa informantes. Para esta seleção foi analisado se o profissional da equipe possuía informações obtidas por meio de observação livre e diária sobre a aluna em diferentes ocasiões do contexto escolar, conhecimento prático do tipo de auxílio dado tipicamente aos alunos da mesma idade/série e os limites típicos do desempenho nas áreas funcionais que serão avaliadas. Essas informações foram averiguadas conforme o relato de convivência, recomendação dos professores e experiência profissional dos sujeitos recomendados.

Com base nisso, foram incluídos na pesquisa a Professora da Sala Regular, referente ao ano de 2011 e a Professora da Sala de Recurso. Outros dois profissionais integrantes da equipe escolar, que tiveram contato direto e frequente com o aluno no mesmo ano, foram sugeridos. Entretanto, não aceitaram participarem da pesquisa e não houve outros integrantes, que possuíam o contato necessário, para repassar informações confiáveis.

A fim de manter o anonimato e a privacidade dos sujeitos da pesquisa preservados, além da proteção da imagem e a não estigmatização, os participantes serão nomeados conforme sua função: Professora da Sala Regular e Professora da Sala de Recurso.

Como descrito na metodologia, os sujeitos da pesquisa não tiveram custos e nem mesmo remuneração para que participassem do estudo. As entrevistas foram realizadas no local fornecido pela escola, não exigindo uma infraestrutura específica e complexa para o seu desenvolvimento. Os recursos financeiros utilizados foram disponibilizados pela pesquisadora, não havendo necessidade de apoio financeiro das instituições envolvidas.

## 5.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### A investigação de estudo de caso

[...] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências (...) e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados. (YIN, 2001, p. 32-3).

Dessa forma, neste estudo de caso único foram utilizadas várias fontes de informação, sendo recolhidas em campo dados primários e secundários, por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa:

- Análise de documentos dos acervos, existente nos locais, referentes ao perfil da aluna com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e desempenho de atividades na escola, com o objetivo de contextualizar o problema e complementar as informações dos demais instrumentos.
- Aplicação da parte I e II do instrumento School Function Assessment (Anexo A), como uma entrevista estruturada, a fim de identificar as capacidades e as limitações nas atividades do cotidiano escolar que a aluna apresenta;
- Entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) direcionadas aos sujeitos selecionados, com o objetivo de complementar às informações coletadas pelos demais instrumentos e conhecer a metodologia utilizada pela equipe escolar para favorecer a participação, desempenho e desenvolvimento da aluna nas atividades do contexto escolar.

A construção do roteiro de entrevista (Apêndice A) teve como base o conteúdo da legislação vigente sobre o assunto e outros estudos que analisaram o cotidiano escolar de deficientes. Neste, foram combinadas questões abertas e fechadas o que permitiu ao pesquisador a condução da entrevista e aos entrevistados a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prenderem à indagação formulada, expondo suas próprias reflexões sobre a realidade que vivencia.

#### 5.2.1 School Function Assessment

Desenvolvida nos Estados Unidos por uma terapeuta ocupacional e traduzida no Brasil por terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas da Universidade Federal de Minas Gerais, o School Function Assessment (SFA) ainda não foi adaptado para a cultural brasileira até o

momento. Sendo o conteúdo, considerado por Mello e Mancini (2007), adequado para documentar o perfil funcional de crianças que frequentam o ensino fundamental, o SFA possibilita o estudo da participação escolar ativa do aluno com deficiência em atividades do ambiente de classe regular ou classe especial (ABE; ARAÚJO, 2010). Este instrumento é composto por 26 escalas quantitativas distribuídas em 3 partes, conforme descrito abaixo (ABE; ARAÚJO, 2010; MELLO; MANCINI, 2007; SOUZA et al, 2011):

I – Participação: avalia a participação da criança em seis ambientes escolares distintos, como: sala de aula regular ou especial, recreio, transporte para a escola e da escola para casa, uso do banheiro, transições na sala e entre ambientes da escola, e merenda/lanche. A pontuação para cada item dos ambientes escolares segue a seguinte classificação: 1 - participação extremamente limitada, 2 - participação em algumas atividades, 3 - participação em todos os aspectos com supervisão constante, 4 - participação em todos os aspectos com assistência ocasional, 5 - participação total modificada, e 6 - participação total. Ao fim, os escores recebidos em cada item são somados, resultando em um escore total de participação;

II – Assistência na realização de tarefas: avalia a extensão do quanto à criança depende de suporte durante as tarefas escolares do tipo: físicas/assistência, físicas/adaptações, cognitiva comportamentais/assistência e cognitiva comportamentais/adaptações. A pontuação para ambos os aspectos varia respectivamente em 1 - assistência extensiva/adaptação extensiva, 2 - assistência moderada/adaptação moderada, 3 - assistência mínima/ adaptação mínima, 4 - nenhuma assistência/ nenhuma adaptação;

III – Desempenho funcional da criança: avalia as atividades específicas necessárias para a realização das tarefas físicas e cognitivo comportamentais nos ambientes citados na parte I. Cada item é pontuado de 1 - criança não desempenha a atividade, 2 - desempenho parcial, 3 - desempenho inconsistente e 4 - desempenho consistente da atividade;

### 5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após a aprovação pelo comitê de ética (Anexo B), a primeira fase da pesquisa se constituiu no levantamento dos alunos com transtorno do espectro autista matriculados nas escolas da rede da DRE do Guará, que atendessem aos critérios de inclusão descritos no tópico acima. Inicialmente 3 (três) alunos que atendiam, parcialmente, aos critérios foram selecionados. Como demonstrado, houve a necessidade de adaptação do projeto de pesquisa a realidade encontrada e assim, apenas 1 (um) aluno com TGD atendeu aos critérios definidos.

Após a seleção do aluno foi realizado o contato com os responsáveis da escola, para apresentação do projeto de pesquisa, e também o contato inicial com os responsáveis legais da criança selecionada. Neste encontro foram esclarecidos os objetivos do estudo e concretizado o convite a participarem da pesquisa e assim, com o aceite por parte destes, foram assinados os termos de consentimento livre e esclarecido e realizado as entrevistas.

A coleta de dados foi iniciada com a busca de informações em documentos fornecidos pela escola, referentes ao perfil da criança com TGD, e avaliações sobre o seu desempenho nas atividades escolares. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas semiestruturada e o SFA. As entrevistas foram gravadas, a fim de registrar a fala dos informantes da avaliação, e as questões foram lidas na íntegra. Antes e durante a entrevista os objetivos da avaliação e o procedimento de coleta de dados foram esclarecidos aos sujeitos informantes da investigação. Os sujeitos foram orientados a avaliar e responderem sobre o desempenho da criança com base na comparação da participação esperada para a série escolar.

A coleta de dados foi realizada por um único pesquisador preparado, a fim de se evitar possíveis vieses. Foi considerado que “tanto pesquisador como pesquisados são responsáveis pelo produto de suas relações e que a qualidade do desvendamento e da compreensão social depende de ambos” (Minayo, 2008, p. 210).

#### 5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Ao empregar estratégias de investigação quantiqualitativa para mapear e descrever o contexto da situação estudada, os dados foram interpretados com a utilização de múltiplas fontes de informação para a construção de uma cadeia de evidências relevantes que possa contextualizar o problema ao longo da investigação (YIN, 2001; MINAYO, 2008).

Os dados foram analisados como dependentes, considerando as pontuações do SFA da parte I para determinar se as participações do sujeito de investigação são limitadas e em quais ambientes; as pontuações das partes II para identificar o suporte fornecido para favorecer a participação nas tarefas do ambiente escolar; e os dados dos documentos e das entrevistas semiestruturada como complementos e evidências que possam afirmar os resultados.

Nesta pesquisa optou-se pela análise descritiva dos dados coletados com base no escore bruto obtido em cada parte do SFA dos sujeitos entrevistados, discutindo-se os itens que tenham mais relevância sobre o desempenho das atividades do contexto escolar da criança. Dessa forma, os dados coletados pelo SFA foram tabulados por meio do *software* Microsoft Office Excel 2007.

As seguintes etapas de operacionalização foram seguidas neste estudo:

- Ordenação dos dados - transcrição, organização das entrevistas e demais dados obtidos, além de sucessivas releituras de todo o material;
- Classificação de dados - por meio de anotações durante as sucessivas releituras dos dados recolhidos em campo foram identificadas estruturas de relevância e representatividade, constituindo-se a partir daí alguns temas e aspectos de análise e a elaboração de uma primeira classificação por assunto e tópico de informação;
- Análise final - compreensão e interpretação de todo o material ordenado e classificado, com objetivo de apresentar um quadro complexo de respostas fundamentadas.

Através da ordenação dos dados e sucessivas releituras, percebeu-se que um dos sujeitos informantes da pesquisa, Professora da Sala de Recurso, demonstrou incertezas e confusão nas informações obtidas, por ter observado o sujeito de investigação durante os anos de 2011 e 2012 e não exclusivamente no ano que se refere esta pesquisa. Com isso, a fim de se evitar possíveis vieses, foram desconsideradas as respostas do SFA desta profissional, mantendo-se apenas as entrevistas de todos os 2 integrantes selecionados e as informações do SFA fornecidas somente pela Professora da Sala Regular.

## 5.5 ASPECTOS ÉTICOS

A presente pesquisa foi inicialmente apresentada à Diretoria Regional de Ensino do Guará para que pudesse ser autorizada a sua realização em alguma das escolas da região e, posteriormente, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília – UnB com o registro nº 172/11 (Anexo B).

Obedecendo as normas e diretrizes que regulamentam a pesquisa que envolve seres humanos do Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, este estudo se comprometeu a atender às exigências éticas e científicas fundamentais. Dessa forma, as participações dos sujeitos foram voluntárias com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo responsável da criança com transtorno global do desenvolvimento (Apêndice B) e integrantes selecionados da equipe escolar (Apêndice C).

Os procedimentos realizados asseguraram a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e das instituições, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos aos envolvidos.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados obtidos sobre o desempenho da aluna no ano de 2011. Este critério foi estabelecido para a pesquisa, visto que assim, pode ser levado em consideração um período de tempo maior em que aluna esteve acompanhada pelos profissionais selecionados, dando maior confiabilidade às informações fornecidas. Os resultados provenientes da análise dos dados serão discutidos nas seguintes categorias: (1) Caracterização da instituição; (2) Caracterização do sujeito; (2) Atividades do cotidiano escolar da aluna; (3) Estratégia e suporte da equipe escolar no desenvolvimento da aluna nas atividades do contexto.

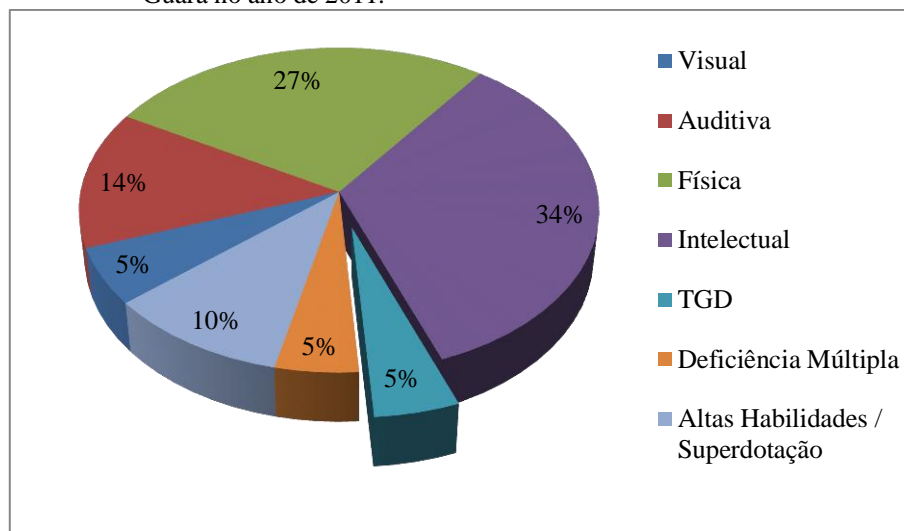
### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Conforme dados do Censo Escolar de 2011 (INEP, 2011), a Diretoria Regional de Ensino do Guará (DRE do Guará) neste ano tinha cadastrado um total de 24 escolas que ofereciam 46 etapas/modalidades (mesma instituição educacional oferece mais de uma etapa/modalidade da educação). Assim, essa regional, no ano de 2011, possuía 1 Jardim de Infância, 9 Escolas Classe, 8 Centro de Ensino Fundamental, 4 Centro Educacional e 1 Centro de Ensino Especial. Ainda segundo o Censo Escolar, essas instituições ofereciam as seguintes etapas/modalidades: 7 de Educação Infantil, 21 de Ensino Fundamental, 5 de Ensino Médio, 6 de Educação de Jovens e Adultos e 7 de Educação especial.

O número de matrículas nessa regional de ensino é apresentado pelo Censo Escolar de 2011 (INEP, 2011) em três tipos de atendimentos da Educação Especial, sendo eles a classe comum, classe especial e instituição especializada, não informando serviços e demais atendimentos oferecidos pela modalidade. De tal modo, no ano de 2011 a DRE do Guará atendeu diversos tipos de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Na Classe Comum, caracterizando “inclusão escolar”, tiveram 320 matrículas de alunos com NEE, sendo distribuídos de acordo com o diagnóstico apresentado (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Matrículas da Educação Especial em Classe Comum, por tipo de necessidade educacional especial na Diretoria Regional de Ensino do Guará no ano de 2011.

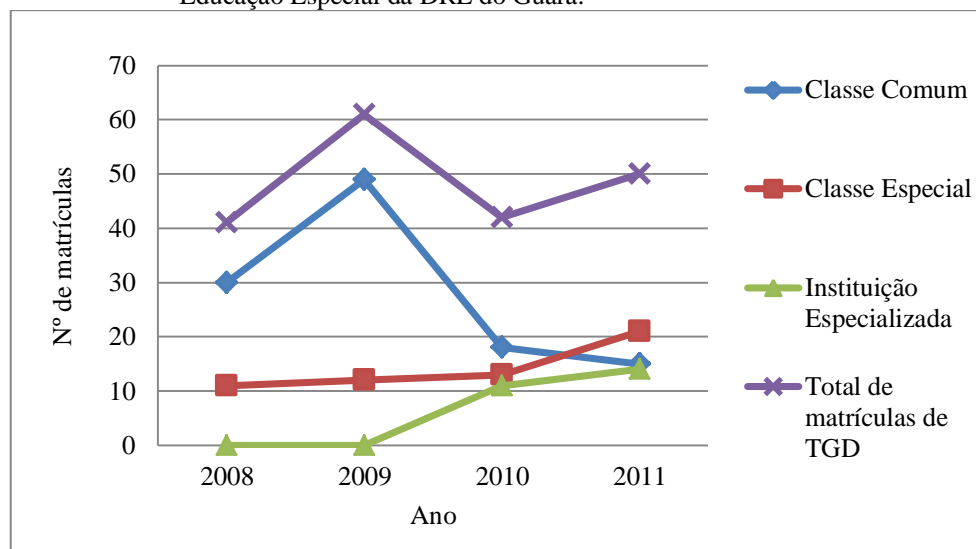


FONTE: Dados do Censo Escolar 2011/INEP

Apresentando apenas 5% da demanda (Gráfico 1), 15 alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) foram matriculados na Classe Comum. Ao considerar os demais tipos de atendimentos neste mesmo ano e com essa mesma NEE, é divulgado que houve 21 matrículas em Classe Especial e 14 em Instituição Especializada, totalizando no geral 50 matrículas de alunos com TGD na Educação Especial.

Como o Gráfico 2 demonstra, houve um decréscimo no número de alunos com TGD matriculados em Classe Comum e aumento no número de matrículas nas Classes Especiais e nas Instituições Especializadas.

Gráfico 2 - Matrículas de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento na Educação Especial da DRE do Guará.



FONTE: Dados do Censo Escolar/INEP



A escola em que a aluna com TGD, foco deste estudo, esteve matriculada corresponde a uma Escola Classe, que oferece a etapa/modalidade ensino fundamental nos anos iniciais e educação especial. A escola possui menos que 10 salas, dois pisos e acesso a todos os seus ambientes por intermédio de escadas, rampas e meios distintos. Esta instituição oferece atendimento educacional especial (AEE) por meio de sala de recursos, acolhe estagiários de Psicologia, Pedagogia e Nutrição e articula-se com outros serviços (serviços de saúde).

## 6.2 CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

Sofia, nome fictício, tem 9 anos de idade, do sexo feminino, reside no Guará-DF e frequenta o 3º ano (2ª série) no período vespertino da escola pública de ensino fundamental do DF, descrita anteriormente. Conforme dados fornecidos à escola, Sofia possui o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (F84) e retardo mental sem especificação (F79), ambos os diagnósticos comprovados por laudo médico/neuropediatra em 03/12/2010, além de neurofibromatose. No ano de 2011 realizou tratamento contínuo com fonoaudióloga e temporariamente com psicóloga, além do tratamento da neurofibromatose em instituição especializada.

Em relação ao ensino, no ano de 2007 estava cursando a educação infantil, em 2008 frequentou turma de 1º ano em outra escola da rede do DF e em 2009 foi transferida para a atual escola, onde frequentou turma de 2º ano e, em 2010 e 2011, turma de 3º ano.

No ano de 2007, devido ao diagnóstico de neurofibromatose, recebeu a indicação médica para turma reduzida devido a dificuldades no aprendizado e fala. Foi encaminhada à Equipe de Atendimento/Apoio à aprendizagem para realização do Relatório Psicopedagógico por apresentar atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, notadamente com dificuldades na fala, coordenação motora, equilíbrio e marcha. Conforme informações deste relatório, Sofia apresentava na época comunicação predominantemente com gestos, emitindo alguns sons que somente sua mãe compreendia.

No ano de 2009, em consequência da transferência de Sofia para a atual escola, foi solicitada e realizada a atualização psicopedagógica para melhor adequação na nova instituição de ensino à estratégia de matrícula 2009. Nesta Atualização Psicopedagógica foi descrito que Sofia:

não reconhece as cores. Utiliza-se predominantemente de pé/mão e olho direito. Não reconhece em si direita/esquerda e não identifica frente/trás. Dificuldades em nomear as partes do corpo. Realizou atividade de quebra-cabeça com mediação; quando solicitada para guardar os objetos que brincou disse que não sabia e fica

olhando um ponto fixo, depois utilizou a boneca para guardar os objetos, parou permanecendo com o olhar perdido e depois terminou. Utiliza o “não sei” quando não quer falar ou realizar alguma tarefa (*sic*).

Foi então sugerido nesta avaliação, como encaminhamento, o acompanhamento do monitor em atendimento em classe comum e em atendimento em sala de recurso, além de orientação a família para continuidade com o acompanhamento médico e fonoaudiológico. Essa atualização psicopedagógica e encaminhamentos foram utilizados nos anos seguintes até 2011.

No fim do ano de 2010, através de discussão do caso, foi concluído que a aluna não havia adquirido pré-requisitos para frequentar o ano/série seguinte (4º ano), mas decidiu-se que uma reprovação poderia desmotivar a aluna em seu processo de alfabetização e esta se manteve no 3º ano.

### 6.3 ATIVIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR

No ano de 2011 havia 30 alunos em sala de aula de Sofia e, conforme relatos da professora e outros integrantes da equipe escolar, a aluna não apresentava desempenho acadêmico adequado às expectativas da série em que se encontrava. A aluna teve atendimento diferenciado na instituição escolar, o qual foi composto por: monitor dentro de sala de aula regular, durante o início do ano; reforço escolar no período matutino; e, por falta de horário disponível no horário oposto, atendimento em Sala de Recurso no horário da aula, duas vezes por semana, pelo período de 1 hora cada atendimento.

A inclusão escolar imposta a Sofia modificou o cotidiano dentro deste determinado contexto, o tornando diferenciado e restrito a aluna. Esse processo ocorreu conforme é preconizado na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre a educação especial e a educação inclusiva (BRASIL. Lei nº 9.394/96), por meio de individualização dos programas escolares com currículo adaptado, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais e exceções para compensar as dificuldades de aprender da aluna, com a intervenção de professores especialistas, além da inserção da Sofia na sala de aula regular com o apoio da sala de recurso.

A sala de recurso se configura como um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”, além de eliminar as barreiras para a plena participação da criança. (Decreto nº 6.571 de 2008 apud BRASIL, 2006). Sendo assim, no caso de Sofia observa-se que o AEE ofertado no mesmo

horário da aula comum torna-se um substitutivo e não complemento a educação regular oferecida, como estabelecido na legislação. Isso pode ocasionar uma ruptura do processo de ensino-aprendizagem, existente na sala de aula regular, e a possibilidade de interferência negativa em outros aspectos do desenvolvimento da aluna.

Para maior detalhamento da situação será apresentada e discutida a participação da aluna no ambiente escolar.

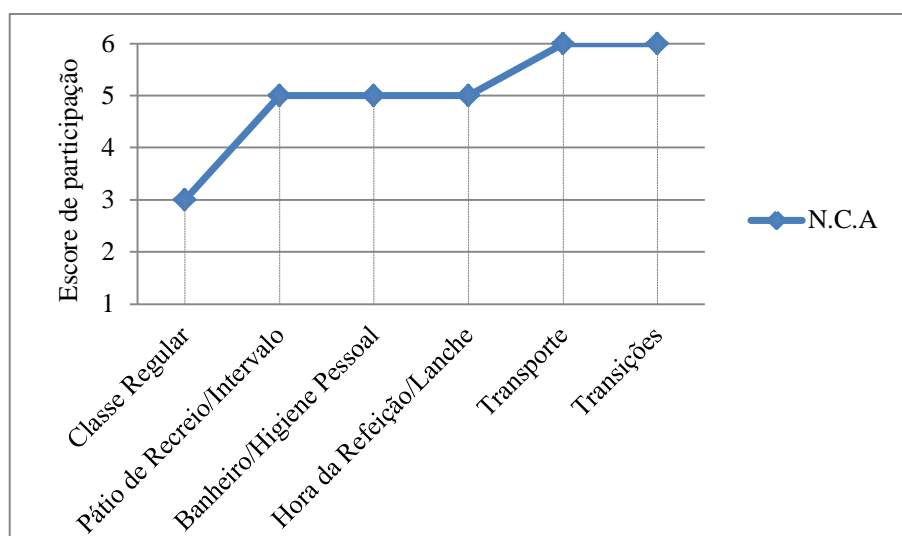
### **6.3.1 Participação da aluna na escola**

Neste item serão considerados os dados obtidos na Parte I do SFA, respondido pela Professora da Sala Regular, e os dados das entrevistas dos demais profissionais, sobre a participação escolar da aluna.

A Parte I do instrumento SFA é referente à participação ativa da aluna em seis ambientes escolares distintos: sala de aula regular, recreio, transporte para a escola e da escola para casa, uso do banheiro, transições na sala e entre ambientes da escola, e lanche. A pontuação para cada item dos ambientes escolares varia entre 1 - participação extremamente limitada, quando o aluno não participa significativamente das tarefas ou não tem acesso ao ambiente, a 6 - participação total, quando o aluno participa completamente de todas as tarefas e atividades dentro do ambiente. Nesta parte da avaliação escores baixos indicam que a participação da aluna é menor que a dos colegas do mesmo nível (idade/série), enquanto escores altos demonstram que a aluna participa com a mesma semelhança de intensidade que os colegas nos ambientes avaliados. Ao fim, os escores recebidos em cada item são somados, resultando em um escore total de participação.

O Gráfico 3 representa as pontuações da Sofia nos 6 ambientes da escola, conforme foi avaliado pela Professora da Sala Regular que a acompanhou durante o ano de 2011.

Gráfico 3 - Escores brutos da participação da aluna nos seis ambientes da escola



FONTE: Dados da pesquisa

NOTA: Escore de participação 1- extremamente limitada; 2- em algumas atividades; 3- em todos os aspectos com supervisão constante; 4- em todos os aspectos com assistência ocasional; 5- total modificada; 6- total.

A pontuação mais baixa foi obtida na Classe regular, seguida pelo Pátio de Recreio/Intervalo, Banheiro/Higiene Pessoal e Hora da Refeição/Lanche. A pontuação mais alta, com a participação total, concentrou-se em ambientes envolvendo mobilidade: Transporte e Transições.

Conforme a Professora da Sala Regular, neste ambiente (classe regular) Sofia possui uma participação em todos os aspectos, porém, desempenha a maioria das tarefas com constante supervisão e estímulos. Para avaliação deste ambiente não foi considerado o desempenho acadêmico da aluna. A Professora relata que a aluna não acompanhava o ritmo da turma, em relação ao desempenho das atividades rotineiras, e sempre tinha uma participação diferenciada, muitas vezes com atividade distinta das dos demais alunos. Além disso, destaca que somente quando a aluna começou a brincar com sua turma participou das atividades dadas em sala, mas sempre queria fazer a atividade da turma e não a “atividade especial” dela. Evidencia ainda que a Sofia não aceitava e nem mesmo queria copiar do quadro negro, apesar de ter aprendido a copiar de forma diferente.

(...) às vezes eu fazia letra cursiva e ela copiava em caixa alta. Eu achava aquilo incrível! Porque ela entendia a letra, ela conhecia a letra! Pra mim, foi um trabalho excelente o ano que trabalhei com ela. (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

A entrevistada conta que Sofia era nova na instituição no período vespertino e “antissocial” (*sic*). Com estratégias traçadas pela Professora da Sala Regular juntamente com o monitor, a aluna participava do 1º recreio - recreio dos menores - da escola, não interagindo nessa atividade com os demais alunos de sua classe de aula. A professora relata ainda que teve

que interferir nos primeiros bimestres da Sofia para adaptação e inclusão, auxiliando-a e estimulando sua participação nas atividades.

No Pátio de Recreio / Intervalo - momentos em que se tinha tempo livre independentemente se dentro ou fora da sala de aula, no Banheiro/Higiene Pessoal e na Hora da Refeição/Lanche, a aluna obteve uma participação total modificada, desempenhando a maior parte das tarefas e atividades de forma independente. Contudo, não desempenha certas tarefas específicas dentro do ambiente ou necessita de auxílio de diferentes tipos ou graus do que seus colegas.

Quando eu entrei na sala a Sofia não conversava com os colegas, não brincava e não queria ir para o recreio. No horário do recreio eu normalmente ficava na sala porque ela queria ficar sentada lá! Com o tempo ela foi se socializando... ela brincava normalmente com as crianças até de deixar os brinquedos dela, porque ela sempre gostava de sair com os brinquedos. Então... no dia de quadra, no horário do recreio, ela participava com as meninas, brincava até de corda, coisa que a Sofia não fazia de jeito nenhum. (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Depois do 2º semestre ela começou a ir para o recreio normal e a começar a brincar com a turma dela e começou a se socializar em sala de aula... Não dava tanto trabalho em sala de aula quando começamos socializar fora do ambiente de aula. Para mim foi o maior ganho. (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Professora relata que no Banheiro/Higiene Pessoal Sofia desempenha todas as atividades, participando, no geral, sem assistência. No entanto, menciona que observava a aluna em partes das tarefas por ter medo de alguém mexer, sendo uma atitude tomada com todos os seus alunos com maior frequência com Sofia, e a auxiliava na participação em momentos de manejo de roupa.

Sofia se alimentava muito bem, de forma independente e possuía um comportamento adequado, entretanto, a professora supervisionava as tarefas e conta que “tinha que tomar cuidado para Sofia não dar seu lanche todo para os colegas” (*sic*). Professora da Sala Regular relata que o lanche da aluna era especial, trazido de sua residência, porém, também comia o da escola.

Nas ocasiões de Transições e Transporte a aluna teve um escore com participação total, não requerendo nenhuma assistência ou adaptação diferente das fornecidas aos colegas da mesma idade/série. Conforme a entrevista da professora da sala regular, Sofia não apresentava limitações na locomoção e nem em ir à escola com sua mãe. Todavia, professora relata que sempre a chamava primeiro para iniciar as atividades, como: ir ao banheiro, fazer fila..., dando prioridade no geral às meninas e posteriormente aos meninos.

A análise dos ambientes permitiu a identificação do índice de disfunção de participação em medida percentual, tendo-se como parâmetro de comparação o nível de

desempenho esperado para a série/idade escolar (Tabela 1). Com escore total 30 nos ambientes, valor dentro do intervalo que corresponde ao escore 5, Sofia obteve uma participação total modificada dentro da escola, mas possui índice de disfunção acima de 10%.

Tabela 1 – Índice de participação total da aluna

	<b>Escore total de participação</b>	<b>Nível de participação (%)</b>	<b>Disfunção (%)</b>
<b>Série/idade escolar</b>	36	100	0
<b>Sofia</b>	30	83,3	16,7

FONTE: Dados da pesquisa

Dentre as principais limitações enfrentadas e áreas de sucesso de Sofia, os informantes dessa pesquisa apontam que a aluna se destaca em atividades que envolvem quebra-cabeça e uso de computador. Apresenta grandes dificuldades em realizar atividades de ensino, devido à interação fora do contexto, com brinquedos que levava para a escola, e à compreensão dos comandos e linguagem da professora.

Ela gostava muito de fantoche e de atividades de quebra-cabeça e computador. Em momentos de “lazer” na escola, a aluna sempre se apoiou muito no brinquedinho e, apesar de ter observado pouco a aluna no momento do recreio, a aluna se isolava em canto da escola, sozinha, para brincar com seus materiais: brinquedo, boneca, urso... (PROFESSORA DA SALA DE RECURSO).

Ela gosta muito de brincar de trazer um brinquedinho e interagir com aquele brinquedo. Ai tinha dia que eu tinha que tirar o brinquedo dela, mandar guardar ou pegar mesmo. Pegava o dela e os dos outros quando levavam. A Sofia gostava de ser tratada como os outros. Dentro da sala eu procurava não fazer aquela diferença e comparação. O maior sucesso foi na socialização. Ela era melhor em atividade que envolvia desenho. (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Conforme os entrevistados, Sofia não apresenta um bom desempenho e participação na escola em comparação com os demais alunos de mesma idade/série, como exposto nos relatos abaixo:

O desempenho social no final do ano ela tava igual a turma. Agora o desempenho intelectual eu achei assim muito a desejar ainda... Aquilo que te falei, cheguei no final do ano e achei que tinha feito pouca coisa com a Sofia. Eu poderia ter conseguido se tivéssemos conseguido continuar com o monitor, se a turma fosse menor. A diferença é enorme trabalhar com 18 e com 30. Desempenho acadêmico muito aquém da turma. Tanto é que repetiu o ano! Não conseguiu alcançar a adequação curricular. Eles acham que ela teve sucesso também no conteúdo, que consegui alguma coisa. Mas eu ficava naquela dúvida, será que ela apreendeu, compreendeu ou será que ela só decorou? Até o final do ano eu fiquei com essa dúvida. (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Sempre foi do mesmo jeito, a Sofia não evolui e é muito lenta no processo de ensino aprendizagem, demonstrando um comportamento que acho ser uma resistência contra o que é proposto. Participa quando quer e com as atividades específicas que ela escolhe, mas se apoia muito em brinquedos que trás de casa. Ao se propor alguma atividade, quando a aluna interage... ao mesmo tempo interage com o brinquedo, como se ele fosse vivo. Entretanto, a aluna participa de atividades extras

oferecidas pela escola com o apoio e estímulo da família, como ex: festas comemorativas. (PROFESSORA DA SALA DE RECURSO).

Eu penso que o emocional da Sofia atrapalhar muito o desenvolvimento acadêmico. Eu penso que certas questões não é nem porque é autismo, sabe?! Eu penso que certas questões é porque ela não quer mesmo, dá impressão que ela não quer. Às vezes tenho até a impressão que ela até sabe mais, mas não quer, não quer falar, não dá importância aquilo e me incomoda muito e assim... a gente tenta muito aqui, então da a impressão que lá em casa precisa arrumar alguma coisa, ela precisa ter mais atenção, ela precisa que alguém estimule ela mais, que alguém veja as capacidades dela e todas essas orientações a gente dá para a família. (PROFESSORA DA SALA DE RECURSO).

Todos os sujeitos da pesquisa consideram que a aluna não influenciou negativamente o desenvolvimento dos demais alunos. Segundo a Professora da Sala Regular, Sofia influenciou na socialização e no respeito destes alunos, com os quais manteve um bom relacionamento. Todavia, Professora da Sala de Recurso aponta: “a Sofia sempre está sorridente, olhando pra lá e pra cá, perto de um e perto de outro, mas eu vejo ela buscando, sabe?! Eu sinto isso, sinto não poder ter mais tempo para trabalhar isso!” (*sic*).

A análise da rotina do contexto escolar de Sofia leva a suposição de que há uma exclusão e diferenciação entre a aluna com TGD e os outros alunos com “desenvolvimento normal”, em virtude dos horários, serviços ofertados e condutas dos profissionais.

Segundo Mantoan (2003), diversos outros autores citados nas considerações teóricas e a legislação sobre a inclusão escolar, a escola deve se basear nas diferenças para atender a todas as crianças e não consolidar a desigualdade. A mesma autora ainda defende que para que haja a inclusão é necessário não discriminar e não excluir a criança pelas estratégias especializadas e individuais, que também podem favorecer o desempenho e participação da aluna com NEE no contexto escolar, mas com prejuízos.

Ao considerar que “diferenças” presentes no ambiente contemplam uma ampla dimensão de características e condições que não são restritas a aluna com transtorno e que não permanecem fixas, há a necessidade de uma análise e implantação ou uso de medidas especiais, que favoreçam a participação e desempenho nas atividades escolares de forma não excludente, e que haja a devida inclusão escolar e prevenção de agravos (BRASIL, 2006; RESENDE; FERREIRA; ROSA, 2010; ABE; ARAÚJO, 2010). Entretanto, o processo vivido por Sofia no ano de 2011 contraria essa ideia e a de que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência (...), mas todos os demais.” (MANTOAN, 2003, p. 24).

O ambiente escolar pode atuar como facilitador no processo de amadurecimento humano e ser uma influência relevante e benéfica ao prognóstico da criança com TGD, mas o

de Sofia não oferece condições plenas para o seu desenvolvimento, apesar de mostrar grandes evoluções no processo de inserção social da aluna.

Sofia aparenta ser superprotegida no contexto escolar, pela professora da sala regular, e estar num processo de infantilização, por conviver no ambiente familiar com crianças menores e ser estimulada a manter uma linguagem infantil no ambiente escolar, sendo esta percepção também reforçada pela professora da sala de recurso que destaca a escolha de desenhos e seriados por parte da aluna, além de interesse em brincadeiras infantilizadas. Todavia, a professora da sala de recurso não se posiciona e orienta a professora da sala regular, a fim de evitar e não causar prejuízos à aluna no desenvolvimento biopsicossocial.

Esse ambiente oferecido a Sofia limita sua participação ativa nas experiências escolares, garantidas como essencial e direito da criança no currículo do ensino fundamental (BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010). Essa limitação é comprovada pela disfunção relativamente significativa nos ambientes da escola e pela participação com a prevalência de auxílio de terceiros, sendo a aluna dependente de estímulos e supervisões constantes. A disfunção de Sofia pode representar, hipoteticamente, que o desenvolvimento de componentes de desempenho ocupacional está sendo estimulado fracamente.

A principal área de limitação de Sofia, que causa maior preocupação, é a classe regular, por as professoras estarem priorizando a inserção social em outros ambientes e não a participação da aluna nas atividades dentro da classe, que pode afetar a aprendizagem e constituir um obstáculo para alcançar os objetivos que são propostos pela instituição escolar.

#### 6.4 ESTRATÉGIA E SUPORTE DA EQUIPE ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA ALUNA

Neste item serão considerados os dados obtidos na Parte II do SFA respondido pela Professora da Sala Regular, os dados das entrevistas dos demais profissionais sobre a participação escolar da aluna e as informações dos documentos fornecidos pela escola.

A Parte II do instrumento SFA é referente à assistência e adaptação oferecidas a aluna na realização de tarefas e avalia a extensão do quanto à criança depende de suporte durante as tarefas escolares do tipo físicas e cognitivo/comportamentais. A pontuação para cada tarefa e aspecto varia entre 1 - assistência extensiva/ adaptação extensiva, indicando que o aluno necessita de auxílio na maioria ou em todas as atividades á 4 - nenhuma assistência/ nenhuma adaptação. Nesta parte da avaliação, escores baixos indicam que a assistência e/ou adaptação fornecida à aluna é maior do que a dos colegas do mesmo nível (idade/série), enquanto



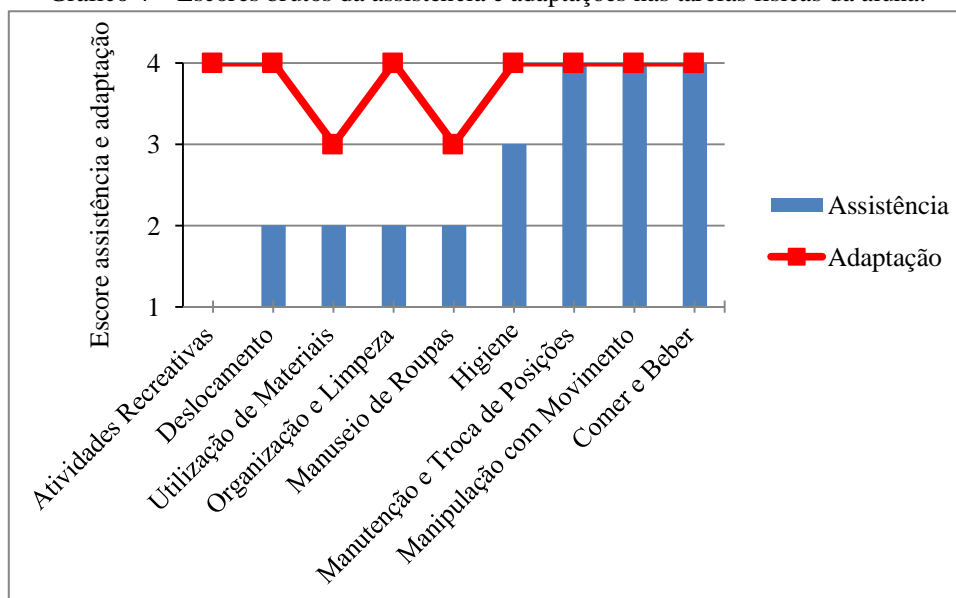
escores altos indicam que a aluna necessita de quantidade similar de auxílio no desempenho das tarefas que os demais alunos da mesma idade/série escolar. Os escores de assistência e adaptações devem ser analisados simultaneamente, pois níveis altos de assistência podem estar relacionados a pouca ou nenhuma adaptação ou ainda adaptações extensivas e altos níveis de assistência podem sugerir que as adaptações devam ser revistas.

Assim, as informações do SFA serão apresentadas em duas categorias: Tarefas físicas e Tarefas cognitivo/comportamentais; e, posteriormente, correlacionadas e discutidas por entender que há a possibilidade de aspectos que envolvem as tarefas físicas estarem ligadas com o desempenho das tarefas cognitivo/comportamentais de modo recíproco. Para finalizar este subcapítulo, outros recursos utilizados pela equipe destacados nas entrevistas serão expostos e discutidos.

#### 6.4.1 Tarefas Físicas

O Gráfico 4 representa as pontuações da Sofia no desempenho de tarefas físicas na escola, conforme foi avaliado pela professora da sala regular que a acompanhou durante o ano de 2011.

Gráfico 4 – Escores brutos da assistência e adaptações nas tarefas físicas da aluna.



FONTE: Dados da Pesquisa

NOTA: Escore de assistência e adaptação 1 - extensiva; 2 - moderada; 3 - mínima; 4 – nenhuma.

Por esse gráfico nota-se que a aluna possui mais assistências nas tarefas do que adaptações. Das tarefas que necessitam de assistência, somente 2 possui adaptação, sendo elas: Utilização de Materiais e manuseio de roupas.

Nas “Atividades recreativas” a Professora da Sala Regular fornecia assistência extensiva na maioria das atividades relacionadas à tarefa e não houve nenhum uso de adaptação. Sofia tinha dificuldades com jogos, frequentemente “emburrava” (*sic*) e possuía interesse restrito sempre nas mesmas atividades. Inicialmente não participava de brincadeiras, mas, como dito, com a inserção e integração com os demais alunos de sua classe, em relação às diferentes atividades que estavam disponíveis, professora conta que:

Ela participava de tudo, até de futebol, mas só depois do 2º semestre. Às vezes ia para o canto com os bonequinhos dela e a eu a chamava, especificando qual era a atividade proposta e “não é esse momento seu de brincar”, aí ela participava! (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

No “Deslocamento” a Professora da Sala Regular relata que a aluna não possui noção de espaço e necessita de uma assistência moderada para realizar as atividades que envolvem essa tarefa.

A professora aponta que também fornecia uma assistência moderada na “Organização e limpeza”, tendo a aluna uma evolução nesta tarefa já que no início não fazia nada e dependia totalmente da mãe, professora ou monitor e no fim do ano estava independente: guardava todo o material que utilizava e ainda organizava o local.

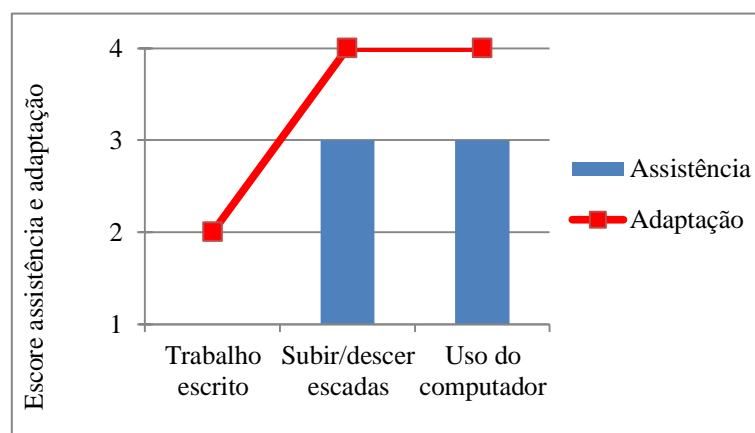
Na “Utilização de materiais” a aluna perdia os objetos e sempre deixava os lápis caírem. A Professora relata que realizou adaptações, dentre elas o uso constante de uma latinha na mesa para que pudesse ser colocado todo o material que utilizava.

No “Manuseio de roupa” professora forneceu assistência moderada com adaptação mínima, devido a dificuldades em amarrar sapato, dar nós e laços, abotoar a roupa. Como adaptação professora considera o uso de boneco para treinar as tarefas como abotoar, vestir, amarrar; e o uso de caixa de ovo para treinar o uso de cadarço, trançando e tentando amarrar.

Não chega a ser uma adaptação, mas um material didático que eu trabalhava com ela diferenciado dos outros. Porque no 3º ano as crianças já amarram, já abotoam, vestem sozinho. Ela não! Considero uma adaptação mínima. (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Além dessas tarefas físicas apresentadas, a Parte II do SFA ainda possui 3 tarefas opcionais que são analisadas caso estas forem aplicadas à aluna, sendo elas descritas abaixo e demonstrada no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Escores brutos da assistência e adaptações nas tarefas físicas opcionais da aluna.



FONTE: Dados da Pesquisa

NOTA: Escore de assistência e adaptação 1 - extensiva; 2 - moderada; 3 - mínima; 4 - nenhuma.

No “Trabalho escrito” a aluna necessitou de assistência extensiva na maioria das atividades relacionadas à tarefa e o uso de adaptação moderada. A aluna não produzia trabalho escrito com qualidade e, como já citado, copiava do quadro negro quando queria e escrevia somente em caixa alta (letra maiúscula). Em relação à organização da escrita na folha, professora relata que era necessário, todos os dias, delimitar a margem do caderno, explicando e marcando. Mesmo com isso a aluna não conseguia manter a escrita dentro do espaço e/ou linhas, “possei muitas dificuldades” (*sic*). Como adaptação a Professora da Sala Regular considera a delimitação das margens, por à aluna não conseguir manter a mesma velocidade e/ou querer/conseguir escrever. A análise dessa tarefa é descrita pela Professora da Sala Regular conforme o seguinte trecho da entrevista: “O que ela fazia precisava da minha ajuda. Eu nunca fazia a atividade pra ela. Eu ajudava para que ela fizesse a atividade” (*sic*).

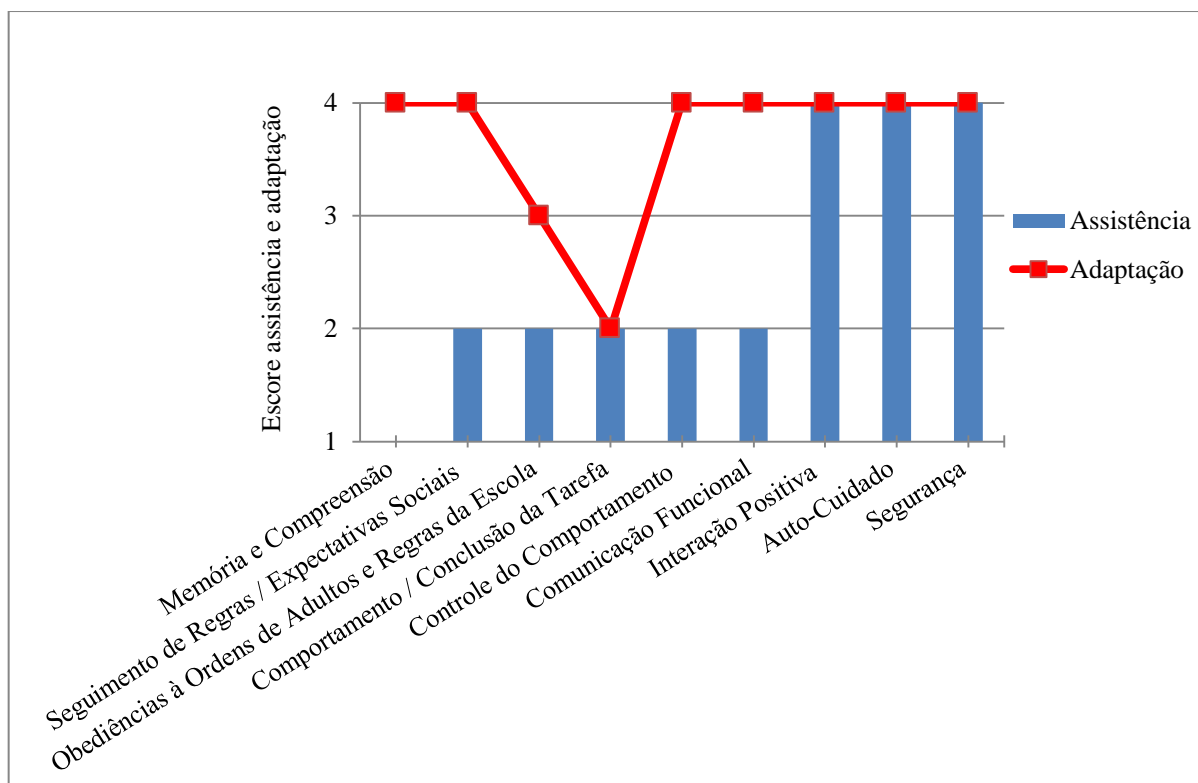
Em “Subir/descer escadas” aluna necessitou apenas de assistência mínima, pois a professora direcionava maior atenção e cuidados a ela e normalmente só pegava em sua mão.

No “Uso de computador/equipamento”, tarefa destacada como preferência da aluna segundo todos os participantes da pesquisa, a aluna necessitava de assistência mínima e desempenhava atividades didáticas sem grandes dificuldades.

#### 6.4.2 Tarefas Cognitivo/comportamentais

Nas tarefas cognitivo/comportamentais nota-se que foi necessário assistência extensiva para “Memória e Compreensão” e assistência moderada para as outras 5 tarefas, sendo apenas 2 delas com o uso de adaptação mínima e moderada (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Escores brutos da assistência e adaptações nas tarefas cognitivo/comportamentais da aluna.



FONTE: Dados da Pesquisa

NOTA: Escore de assistência e adaptação 1 - extensiva; 2 - moderada; 3 - mínima; 4 - nenhuma.

Na “Memória e Compreensão” professora considera que a aluna não possuía dificuldades em relação à memória. Relata que Sofia conseguia lembrar direções e localizações, o espaço era bem nítido e conhecido pra ela. Professora relata nunca ter pedido para a aluna auxilia-la ao buscar algo em algum lugar. A aluna não segue uma série de três ou mais instruções. Professora relata que é necessário ter uma linguagem diferente para que a aluna compreenda, além de repetições do comando.

Sempre dava o comando a toda turma e depois repetia a ela. Sempre foi mais trabalhoso, ainda mais quando o monitor saiu, ai ficou mais difícil! Eu tinha que ter um tempo para a Sofia e muitas vezes ela ficava sem assistência. Falava outra linguagem às vezes com ela, uma mais infantil. Usava um jeito mais infantil para ela entender. (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Em “Seguimento de Regras / Expectativas Sociais” aluna obteve assistência moderada, pois não cumpria regras das atividades, principalmente quando tinha que trabalhar aspectos cognitivos. Algumas das expectativas sociais Sofia não respondia. Muitas das vezes não pedia permissão e era necessário ser orientada para que usasse termos exigidos pela sociedade para demonstrar educação.

Assim como as demais tarefas, para o desempenho de “Obediências à Ordens de Adultos e Regras da Escola” a professora forneceu assistência moderada, mas com adaptação

mínima. A entrevistada relata que a aluna obedecia às regras da escola, porém dentro de sala não correspondia às ordens dadas pela professora e quando obedecia tinha muitas dificuldades. Possuía uma rotina e horários diferentes dos demais e a professora sempre tinha exceções com a aluna. A Professora da Sala Regular considera essas atitudes citadas como uma adaptação mínima, além de modificações em sua linguagem e comportamento com a aluna.

No “Comportamento / Conclusão da Tarefa” a aluna obteve assistência e adaptação moderadas, indicando que necessitou de auxílio em algumas das atividades e modificações menos especializadas e/ou sem uso contínuo em muitas atividades. Professora da Sala Regular relata que a aluna não dava feedback em relação as tarefas. Entrevistada relata ainda que não sabia identificar se a aluna havia decorado o desenvolvimento e repostas das atividades, que eram repetitivas, e continuava sem saber fazê-las ou se havia tido evolução.

Tinha pouca concentração e atenção em pouquíssimas tarefas, quando a coisa estava agradando muito! Às vezes acreditava que a aluna não tinha evolução nenhuma em algumas tarefas. Sensação que eu tinha muitas vezes é que a Sofia não entendia nada! Dava muito incentivo, pirulito, bonequinhos... quando ela tinha uma evolução em alguma coisa eu sempre tinha alguma coisa na minha bolsa para dar de incentivo. Não sei se isso é comprar a criança ou o que que é... Mas eu faço isso com todos e eu vejo, assim, que eu tenho grandes evoluções. (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Como adaptação moderada, professora considera o uso de jogos diferentes dos já utilizados pela aluna, além de outros recursos, conforme o trecho da entrevista abaixo sobre atenção e concentração.

Eu dava coisinhas assim bem simples mesmo! Ela ficava sentada do lado da minha mesa e quando ela queria conversar com alguma coleguinha a outra também ficava encostada na minha mesa. Essa era minha adaptação com ela, para ela ficar sempre com mais atenção. Ela ficava sempre de frente pra mim pra ninguém atrapalhar, ela ficava colada na minha mesa: ou do lado ou de frente pra minha mesa. (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

No “Controle do Comportamento” professora forneceu assistência moderada, principalmente na resolução de conflitos, nas mudanças de rotina e frustrações. Entrevistada relata que a aluna “não conseguia” (*sic*) controlar seu comportamento, chorava e necessitava sempre ficar atenta e interferir, mas “no dia-a-dia ela era ótima” (*sic*). Professora não lembra se fez alguma adaptação, mas conta que realizou muitas atividades com relação a Sofia. “Eu trabalhava muito (fazia atividades) para diferenciar ela com a colega que batia” (*sic*).

Na “Comunicação Funcional” a aluna obteve uma assistência moderada, sem o uso de nenhuma adaptação, em algumas das atividades dessa tarefa. Segundo o relato da professora da Sala regular, Sofia possui uma comunicação verbal boa, entretanto, a utiliza somente em momentos que quer e não comunica todos os tipos de informações aos colegas. Quando

necessita de favores e objetos, professora conta que a aluna permanece parada em frente a sua mesa e, então, é necessário fornecer uma assistência, com estímulos, para que a aluna possa verbalizar sua necessidade e/ou desejo. Quando queria, ia até o colega e pedia material emprestado. Não dava ordens complexas!

Ela não pede, ela tem uma personalidade muito forte. Se ela quiser isso aqui, ela só quer fazer com isso aqui, e não tem meio termo pra ela. Tinha hora que se ela não queria fazer dever, ela só queria pintar. Então eu tinha que ir com uma atividade de pintura pra ela, porque não adiantava eu querer que ela copiasse o cabeçalho. Todo dia ela copiava o cabeçalho, mas na hora que ela queria. As atividades mudavam. Quando tinha que trabalhar com o cognitivo dela já era mais difícil. (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Na “Interação Positiva”, no “Autocuidado” e na “Segurança” não foi necessário o provimento de assistência e nem adaptação à aluna. Professora relata que na interação positiva Sofia “sempre teve o mesmo jeito, ela não se altera!”.

Com relação ao autocuidado professora conta que, com base em suas observações, a aluna realizava as tarefas de forma independente. Entretanto,

Escovar os dentes necessitava de assistência. Pentear os cabelos ela penteava: ela é muito vaidosa. Sempre o cabelo tava arrumadinho. Se alguém passava e desmanchava, reclamava e chorava, porque desmanchou o cabelo. Ai ela queria o cabelo arrumadinho. Com os cabelos sim, com os dentes não! Com os dentes eu tinha que ficar perto, colocar o creme dental. Às vezes a escovação dela não era muito boa. Nunca vi ela suja, a roupa ela limpava. (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Na Segurança, “ela era muito independente com relação a isso. Eu não tinha preocupação! Ela não subia em cima de mesa e cadeira. Ela brincava com as bonequinhas dela e não levava nada na boca se não fosse comida. Ela não dava trabalho com relação a isso não!” (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

#### **6.4.3 Análise das tarefas físicas e cognitivo/comportamentais**

Como apresentado, a aluna possui desempenho inferior em tarefas cognitivo/comportamentais do que em tarefas físicas, dificuldade esperada em crianças com TGD por estar relacionado a alterações em aspectos comportamentais e cognitivos, embora exista a neurofibromatose em estágios iniciais, que pode influenciar no desempenho das tarefas físicas.

Em ambas as tarefas analisadas houve o predomínio de assistência à execução das atividades pela aluna, comparado ao uso de adaptações. Essa informação reflete a dependência da aluna dentro do contexto escolar e o emprego do tempo dos profissionais

direcionado exclusivamente a ela, restringindo o desempenho e envolvimento em outros deveres da função de professor.

Como também foi identificado no estudo de Silva (2007) e Abe (2009), esse fato indica uma carência de prescrições para adaptação e é presumido que os professores desta pesquisa desconhecem recursos que podem ser utilizados de acordo com as necessidades da aluna, uma vez que esta apresenta menos demandas físicas que em aspectos cognitivo/comportamentais. Como estratégias, a professora poderia utilizar adaptações e modificações nas atividades didáticas e nas tarefas que careça de alto nível de assistência. Essas poderiam, além de minimizar as assistências fornecidas à aluna, maximizar sua capacidade, autonomia e independência.

Especificamente sobre tarefas físicas é perceptível que a aluna possui limitação nas que exigem contato com objetos, pessoas e comandos e ações complexas. Professoras destacam que Sofia não gosta de escrever e ler e demonstra resistência na realização de atividades que envolvem estas tarefas.

Como no estudo realizado por Abe (2009), a aluna recebeu assistência extensiva na tarefa de trabalho escrito, porém o autor considerou que esta atividade se mostra essencial para o desempenho acadêmico em sala de aula e que pode influenciar prejudicialmente o aluno, a depender das exigências das atividades do contexto. No caso de Sofia a equipe poderia traçar estratégias com o uso de habilidades e interesses da aluna para compensar a recusa da escrita e proporcionar o desempenho das atividades e alfabetização, que podem ser prejudicadas. Partir das habilidades e interesse da aluna pode atrair sua atenção e auxiliar na manutenção de sua concentração nas propostas, estimulando componentes cognitivos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e tarefas físicas.

Dessa forma, duas ferramentas que representaram o interesse e atividades restritas da aluna são favoráveis e podem ser empregadas como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem: o computador e o brincar com seus bonecos levados para a escola.

O computador poderia substituir a escrita manual e estimular a leitura pela Sofia, ao ter diversos programas disponíveis que se adequam às necessidades da aluna, conforme suas habilidades e objetivos a serem alcançados, e por ser um recurso acessível e aceito em sala de aula, podendo ser fornecido pelo governo ou pela família a depender das situações financeiras. Ainda pode ser utilizado nesse processo e na inclusão social o brincar, visto que é a principal ocupação da criança em geral, independentemente de algum transtorno ou deficiência, que possibilita seu desenvolvimento e experimentações e que possui enormes possibilidades de uso no meio escolar. Como identificado nas falas e em documentos da

escola, o enfoque dado às brincadeiras da aluna por ambas as professoras não representam benefícios à Sofia, uma vez que consideram a relação do uso do brinquedo, especificamente dos bonecos, um aspecto prejudicial para o processo de ensino-aprendizagem.

Outros recursos relacionados aos componentes presentes nas tarefas cognitivas podem ser estimulados dentro de tal contexto. Porém, acredita-se que seja necessária a compreensão de todo o contexto da aluna, para indicar e proporcionar oportunidades para seu desenvolvimento. Como exemplos de recursos que poderiam facilitar o processo, podem ser citados: manutenção do uso de atividades concretas, mas que sejam significativas à turma e ao contexto; uso de comandos concretos, para facilitar a compreensão e desempenho da aluna, não influenciando negativamente no seu desenvolvimento, mas estimulando suas principais habilidades e conhecimentos (partir dela, mas não a deixar conduzir).

#### **6.4.4 Recursos utilizados pela equipe pedagógica**

Com a chegada da aluna na atual escola, no ano de 2009, foi realizada a adequação curricular justificada pelos diagnósticos e pela aluna demonstrar acentuada dificuldade na aprendizagem. No ano de 2011 uma nova adequação curricular foi realizada, com validade para o 1º semestre do ano que se estendeu até o fim do ano, construída em parceria entre professora da sala de recurso e professora da sala regular. Inicialmente, antes da Professora da Sala Regular receber a Sofia, a Professora da Sala de Recurso apresenta a aluna, seu histórico e discutem e trocam informações e conhecimentos. Em seguida,

Ao longo do ano, principalmente no começo do ano a gente senta para fazer a adequação curricular, é esse momento que temos para falar mais do aluno e trocar informações. Isso devido ter pouco tempo na escola, devido a atendimento direto com alunos com NEE, coletivas e coordenação. Não tem hora para sentar com professora! (PROFESSORA DA SALA DE RECURSO)

Com esta adaptação, professora da sala de recurso sugere que fossem realizados as seguintes adequações não-significativas e significativas, com base nas necessidades funcionais da aluna, para sua inclusão escolar na sala regular (Tabela 2).



Tabela 2 – Adequação curricular da aluna elaborada pela professora da sala de recurso com a professora da sala regular, vigente durante o ano de 2011.

ADEQUAÇÕES	ORIENTAÇÕES
Organizativas	Manter a aluna próxima a mesa do professor, proporcionando atendimento individualizado; cuidar para que não haja excesso de estímulos visuais na sala de aula, visando maior concentração da aluna.
Metodológica e didáticas	Desenvolver uma relação afetiva,; falar com a aluna utilizando frases curtas e objetivas; oferecer condições de aprendizagem onde as possibilidades de sucesso sejam mais frequentes que as de fracasso; uso de recursos concretos e a ênfase da aluna e da atividade desenvolvida pela aluna; estabelecer rotina diária e previsível, visando otimizar a situação de aprendizagem; modificação de atividades de jogos oferecidos a turma para que a aluna possa participar.
Objetivos e conteúdos	Os objetivos foram restritos a priorização das disciplinas Português e Matemática, envolvendo habilidades de interpretação e associação, leitura, cálculo com uso concreto, sistema de numeração e contagem. Os demais conteúdos serão trabalhados seguindo o currículo da série, respeitado as limitações da estudante.
Avaliação	Será processual observando o desenvolvimento biopsicossocial e possibilidades e respostas pedagógicas alcançadas.
Habilidades adaptativas	<p>Conceituais – fornecer e estimular a aluna a participar de atividades de oralidade e com uso da escrita convencional, trabalhar noções de quantidade, lateralidade e coordenação motora.</p> <p>Sociais – continuar promovendo a interação da aluna no ambiente escolar, mantendo sua autoestima e segurança nas relações sociais.</p> <p>Práticas – desenvolver a responsabilidade em relação ao cumprimento das tarefas escolares.</p>

FONTE: Dados da pesquisa

As orientações à Professora da Sala Regular, da adequação curricular, não foram supervisionadas, discutidas e reorganizadas ao longo do ano, o que favoreceu a existência de orientações inapropriadas e a invalidez da adequação curricular, com práticas do documento de forma inadequada. Exemplo disso pode ser observado nas adequações “Metodológica e Didática” em que ambas as professoras de Sofia não interagiram para oferecer condições favoráveis à aluna.

O direcionamento para “falar com a aluna utilizando frases curtas e objetivas” (*sic*), que poderia facilitar a tarefa de compreensão que exige assistência extensiva da profissional, foi substituída/confundida pela linguagem infantil. Ao pretender “oferecer condições de aprendizagem onde as possibilidades de sucesso sejam mais frequentes que as de fracasso”

(*sic*) e enfatizar a aluna e as atividades desenvolvidas por ela, por valorizar os aspectos patológicos de Sofia, as profissionais inseriram atividades restritas e limitaram a possibilidade de experimentação da aluna dentro do contexto, realçando as diferenças entre ela e os demais. Ao instruir o estabelecimento de “rotina diária e previsível, visando otimizar a situação de aprendizagem” (*sic*), orientação que não teve sucesso embora seja fundamental na organização de qualquer criança independente da influência de aspectos do diagnóstico, Sofia aparenta manipular as situações com seu comportamento que é considerado como “birra”, “não querer” e “emburrar” (*sic*).

Na adequação das avaliações não foi possível compreender sua forma de realização pela professora, já que é orientada a observar o desenvolvimento biopsicossocial da aluna. Em nenhum momento da pesquisa professoras relatam sobre esse processo. Em “Habilidades Adaptativas” é possível compreender que as estratégias insistem em “normalizar” o desempenho da aluna nas atividades, com o uso de escrita convencional.

Apesar das inadequações acima, algumas das orientações foram efetivadas e demonstram serem eficazes no caso de Sofia, estando em conformidade com o que a literatura recomenda. O uso de recursos concretos e medidas organizativas do ambiente, por exemplo, favoreceram as capacidades da aluna e preveniu interferências prejudiciais no processo de ensino-aprendizagem, propiciando sua evolução escolar.

Os aspectos sociais foram bem desenvolvidos dentro do ambiente pelas professoras. Para que Sofia, considerada “antissocial” (*sic*), se inserisse no ambiente e nas atividades desenvolvidas, a Professora da Sala Regular, juntamente com o monitor, traçou estratégias para a aluna desempenhar as atividades dentro do contexto. Assim, identificou algum aluno com o qual pudesse haver interação de acordo com a afinidade de Sofia. Conforme relatos da professora da Sala regular, foi detectado que a aluna gostava de interagir com as crianças menores que ela, justificado por ter irmãos mais novos em casa. “Ai nós vimos um coleguinha pra ela, do 2º ano, que era um menino até que pequenininho, e ela gostou demais de brincar com esse menino.” (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

A partir de então, Sofia participou do recreio dos menores e não acompanhava as atividades recreativas de sua turma. Segundo informações, nesse ínterim ela começou a socializar e a brincar com as crianças. Além dessa medida, a professora da sala regular conta que solicitava ajuda aos demais colegas de Sofia, explicava e trabalhava dentro da sala a questão de ter uma aluna especial enquanto esta estava na sala de recurso.

Professora da sala regular relata que não possuiu uma metodologia para favorecer e proporcionar o desempenho da aluna nas atividades, mas obteve apoio de toda a equipe da

escola, apesar de acreditar ter sido necessário um acompanhamento e auxílio contínuo e frequente por parte de outros profissionais capacitados e experientes na área. “Tinha mais era uma maneira especial de trabalhar. Material didático eu usava muito com ela, material concreto... com o uso de recursos mais fáceis a ela” (PROFESSORA DA SALA REGULAR).

Como afirmado pela Professora da Sala Regular, a Professora da Sala de Recurso relata não possuir horários disponíveis para oferecer suporte aos demais integrantes da equipe e que repassa informações por meio de emails, em encontros casuais e quando algum aluno não comparece ao seu atendimento.

Sei que deixo a desejar, mas os professores não reclamam. Teria que ter menos alunos ou necessita de mais um professor para um ficar dando atendimento e outro com o professor se não alguém vai sair perdendo ou o aluno ou o professor da sala regular. (PROFESSORA DA SALA DE RECURSO)

Professora da Sala de Recurso relata que, para favorecer o desempenho das atividades da aluna, utiliza diversos recursos concretos, como: histórias, jogos, palavras... Entretanto, a maioria das vezes a profissional tenta aproveitar o que a aluna trás de interesse como ponto de partida e desenvolvimento da aula: “o bom senso de não deixar o tempo de atendimento escapar por ser somente 1 hora duas vezes na semana. Se ver que não vai dar jogo já começar com que a aluna tem, pois tem que trabalhar com ela a leitura, escrita e numerais”(sic).

No caso da alfabetização a Professora da Sala de Recurso trabalha com a técnica fônica, mas informa que utiliza de diversas técnicas e justifica: “porque no caso da Sofia eu praticamente crio uma nova metodologia. Uso muito do concreto, o que a Sofia trás e tem da vivência dela, para ter significado por causa do autismo... aquela coisa do concreto”(sic). Esta profissional considera que a aluna possui “um potencial para aprender, principalmente pelo motivo de ser independente no uso do computador” (sic). A mãe sugeriu que a professora adote um livro diferente, pois a filha está resistindo à realização dos deveres e demonstra cansaço em utilizar, todos os anos, o mesmo livro da escola.

As estratégias criadas e executadas pela Professora da Sala Regular para promover a interação social da aluna foram importantes no processo educacional. Entretanto, no caso de Sofia é visto que o objetivo da inclusão escolar seria o do convívio social e não do aprendizado.

Com o decorrer do ano a aluna não apresentou um desempenho acadêmico favorável para sua etapa escolar, mas foi repassada adiante devido a ganhos sociais e como estratégia para se evitar prejuízos. Como Mantoan (2003) destaca, as dificuldades de aprendizagem apresentadas podem resultar do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada pelos envolvidos. Defendido por Munguba (2007), Bartalotti e De

Carlo (2001), as representantes da educação especial e da educação regular possuem papel diferentes e correlacionados que são fundamentais na inclusão da aluna, entretanto, as professoras presentes no contexto de Sofia não correspondem ao que é estabelecido em lei. Mas a questão seria apenas passar adiante a aluna ou analisar e modificar a conduta dos profissionais?

Como este estudo evidencia, por não ser citado nas falas em nenhum momento da pesquisa, as profissionais não possuem interação e participação mútua na inclusão escolar de Sofia. Ambas aparentam iniciar uma intervenção educacional articulada ao propor a adequação curricular, mas posteriormente se distanciam, causando uma ruptura no processo de consolidação dessa escola, que deveria ser uma missão coletiva de todos os envolvidos na educação especial (MUNGUBA, 2007).

Ao avaliar o processo de admissão e reprovação da aluna no ano de 2011 é perceptível que os profissionais e escola não refletem sobre sua atuação e colaboração no processo, reduzindo a análise dos problemas somente à aluna e seu desempenho e excluindo a possibilidade de serem atores e participantes corresponsabilizados pelo desenvolvimento da aluna. No geral, pode ser recomendada a equipe modificações em relação à conduta e comportamento dos profissionais, estimulando a reflexão de que o problema não esteja e não seja somente a aluna.

Em vista da abordagem pedagógica, e não somente social como é enfocada na aluna, algumas estratégias poderiam ser promovidas no ambiente e com a equipe. Nesse modelo, o eixo principal de modificações está na escola, que deverá se reestruturar para a oferta e garantia da educação de qualidade para a diversidade da aluna e demandas presentes em seu universo, com reformulações de práticas e formas de ensino (MENDES, 2006). A escola poderia alterar o ensino que ministra e não apenas adotar medidas para dar conta das diferenças.

No caso de Sofia seria interessante que articulasse as diversas áreas específicas de conteúdo, para possibilitar uma visão do essencial e do global, não fragmentando e especializando os saberes e o indivíduo, o que pode causar a perda da visão de conjunto da realidade. O estudo das disciplinas poderia partir das experiências de vida da aluna, dos seus saberes e fazeres, dos significados e das suas vivências, para chegar à sistematização dos conhecimentos. A escola deve reduzir “o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções” (MANTOAN, 2003).

Como proposto nas leis de inclusão escolar, a instituição e profissionais devem se adaptar a criança para possibilitar a legítima inclusão, assegurando a ela medidas fundamentais para que esse processo educacional possa ser desenvolvido (BRASIL, 2001).

De fato, a estrutura e metodologia da instituição escolar em relação a Sofia influenciam na determinação da exclusão e uma desigualdade, permitindo a divisão dos alunos em normais e deficientes, modalidades de ensino em regular e especial, professores especialistas ou não, ainda que a legislação tenha assegurado e patrocinado esse processo. As estratégias apresentadas nas entrevistas evidenciam que os profissionais possuem condutas diferenciadas à Sofia e estimulam os demais colegas a colaborarem nesse processo, sempre ressaltando as diferenças entre os dois grupos e instaurando, de certa forma e sem intenção, as desigualdades entre os alunos da classe.

A Professora da Sala Regular considera, separadamente, as necessidades da Sofia e as necessidades dos demais alunos para as atividades, não havendo a valorização das necessidades de todos os alunos de forma global e conjunta. Sofia tanto reconhece quanto rejeita esses aspectos ao se posicionar contra a realização de atividades diferentes das dos demais alunos e ao preferir atividades que realmente possa partilhar e colaborar, nem que seja o mínimo possível, na sua construção, para estar incluída dentro daquele determinado contexto significativo.

Na inclusão escolar de Sofia aparenta existir uma distorção de sentido desse processo, como citado por Mantoan (2003, p. 27)

logo, tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que se fazia antes, mas sob uma outra designação ou em um local diferente, como é o caso de se incluir crianças nas salas de aula comuns, mas com todo o *saff* do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados, etc, continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências.

Pode ser considerado que há a necessidade de um acompanhamento da Professora da Sala Regular por um profissional capacitado e uma complementação e auxílio à Professora da Sala de Recurso, que não possui tempo para desempenhar todas as suas funções de forma eficaz e completa.

Silva e Aranha (2005) apontam que

na inclusão escolar a unidade básica de análise deixa de ser a atividade individual do aluno e passa a ser a atividade articulada e conjunta do aluno e do professor em torno da realização de tarefas escolares. Constata-se, então, que os sujeitos, professor e aluno, são os atores dessa entrelaçada teia de relações que permeia a instituição escolar e que se apresenta como o fio da meada do processo educacional.

Como identificado nesta investigação, ter uma criança com TGD na classe é uma experiência que levou sua Professora da Sala Regular a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação e competência profissional, principalmente por não possuir experiência e/ou capacitação previa e não utilizar uma metodologia específica. A Professora da Sala Regular relata que teve certo medo de receber tal aluna sem qualquer experiência na área, reforçando a ideia de Farias, Maranhão e Cunha (2008, p. 367), “quer seja pelo desconhecimento sobre a condição autista em si ou por defrontarem-se diariamente com a possibilidade de não obterem respostas diante de uma intervenção pedagógica com tal aluno”. Diferente da Professora da Sala Regular, a Professora da Sala de Recurso possui preparação e cursos na área de atendimento de aluno com NEE.

Pode ser suposto que o direcionamento da capacitação de professores para o atendimento educacional especializado, como regulamentado e garantido em lei, causa interferências no processo de inclusão escolar, por limitar o conhecimento e habilitação do profissional à atendimentos especiais, como por exemplo em sala de recurso, e não proporcionar ao profissional da sala regular habilidades e saberes sobre as diferenças.

O estudo aponta que estes profissionais possuem demandas que não são totalmente supridas pela oferta de serviços da rede de educação, além de habilidades profissionais e pessoais que, se estimuladas e apoiadas, poderiam proporcionar à aluna possibilidades para se desenvolver e alcançar os objetivos propostos pela instituição e política de inclusão.

## 6.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OUTROS ASPECTOS E ATUALIZAÇÃO DO CASO

Atualmente Sofia está no 4º ano do ensino fundamental e em análise para possível transferência para uma classe especial, por não corresponder às intervenções educacionais com o desenvolvimento e aproveitamento esperado. O caso de Sofia pode representar a mesma situação dos alunos que abandonam a classe regular, a “inclusão escolar”, devido à incapacidade de acompanhar o desenvolvimento acadêmico e o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme apresentado nas considerações teóricas, o número de matrículas de alunos com diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) nas escolas da regional do Guará sofreu um decréscimo nos últimos anos, havendo do ano de 2010 a 2011 um pequeno aumento. Entretanto, é visto que as matrículas em instituições especializadas e em classes especiais vêm aumentando em contraste com o número de matrículas em Classe comum, que representam a inclusão escolar.

Mediante a ausência de nomenclatura específica e adequada para as condições do TGD, e critérios definidos para a seleção da aluna, questões relevantes surgiram e influenciaram a análise e discussão dos dados desta pesquisa, como a importância do diagnóstico médico e preciso da condição de Sofia dentro do contexto escolar. Com base nos documentos fornecidos à instituição, o diagnóstico apresentado pela aluna é amplo e influencia seu cotidiano escolar segundo duas concepções que podem ser encontradas na literatura.

Nas entrevistas da Professora da Sala de Recurso é manifestado o desconhecimento sobre o prognóstico e sinais do transtorno apresentado pela aluna, apesar de diversos cursos realizados e experiência na área de atendimento de aluno com NEE. Com a análise das estratégias estabelecidas pelas profissionais durante o ano de 2011, acredita-se que o conhecimento sobre características apresentadas pelo TGD poderia facilitar o processo e criação de medidas para facilitar a inclusão da aluna. Como Camargo e Bosa (2009) defendem, o diagnóstico pode ser uma etapa primordial que proporciona benefícios a estudante, visando estabelecer o prognóstico e a programação terapêutica e educacional adequada a partir de conhecimentos a respeito do transtorno.

Contudo, contrariando o posicionamento e concepção da professora da sala de recurso, na prática da professora da sala regular pode ser percebido que o diagnóstico de Sofia influencia em momentos referentes ao comportamento e conduta dos profissionais e na participação da aluna em atividades e convívio na sala de aula. Em conformidade com que estudiosos da construção social da deficiência defendem, centrar-se no diagnóstico de Sofia estrutura estigmas e rotula a criança como desviante ou anormal que se agrega ao grupo minoritário e, conseqüentemente, marginalizado dos deficientes (AMARAL, 1995; GOFFMAN, 1982 apud ENUMO, 2005).

Portanto, com essa análise, pressupõe que o diagnóstico necessário dentro desta instituição talvez fosse o educacional, de forma que amenizasse o impacto do biológico. O diagnóstico biológico pode influenciar na construção de programas adequados e eficazes de educação, mas não pode prevalecer dentro do contexto escolar, uma vez que os profissionais não são capacitados e o ambiente inadequado para tratar clinicamente a criança. Logo, o diagnóstico deve ser um processo contínuo e sistemático de avaliação, cujo objetivo é investigar, interpretar, orientar e, sobretudo, prevenir a estigmatização da aluna identificada por suas diferenças, sendo necessário o atendimento de Sofia de forma interdisciplinar com diversos serviços e em conjunto com a família.

## 6.6 ATUAÇÃO DO TERAPEUTA OCUPACIONAL

Os dados foram analisados e discutidos de acordo com a visão do terapeuta ocupacional, com foco numa intervenção educacional e não terapêutica. A ação da Terapia Ocupacional nessa escola não seria clínica, nem voltada a aspectos específicos da aluna com transtorno, mesmo porque os resultados desta pesquisa permitem compreender que a inclusão da aluna envolve diversas questões e toda a escola.

As intervenções em Terapia Ocupacional caracterizar-se-iam pelo uso de atividade no contexto, considerada na definição da profissão como “elemento centralizador e orientador na construção complexa e contextualizada do processo” (USP, 1997 apud WFOT, 2011). Com esse recurso, o terapeuta poderia estimular a autonomia e independência da aluna, além de auxiliar e fornecer apoio ao processo educacional, ressaltando a realização de atividades significativas de acordo com os objetivos propostos pela equipe escolar.

Como citado nas considerações teóricas, essa profissão tem como objeto o sujeito coletivo e, por contemplar o desenvolvimento ocupacional da aluna, possui competência para intervir e auxiliar os profissionais da instituição escolar a facilitar a inclusão e participação da aluna no contexto apresentado. Esse auxílio poderia contribuir para que o processo de inclusão realmente aconteça, com a participação ativa da aluna nas atividades do cotidiano e com sua aquisição de conhecimento, mesmo que reconhecendo que não seja como os demais alunos, e não apenas com a inserção da aluna na escola (AINSCOW, 2009 apud ABE; ARAÚJO, 2010).

O trabalho desenvolvido com o sujeito coletivo não pretenderia englobar o convencimento de atitudes corretas e muito menos seria direcionada a rever questões pedagógicas, por não ter essa competência profissional e por entender que a inclusão escolar envolve e necessita de vários atores.

O terapeuta ocupacional poderia auxiliar nos recursos didáticos, exigindo menos assistência dos professores à aluna e estimulando sua independência e autonomia no contexto, além da participação total ativa nas atividades acadêmicas e sociais. Também estaria ao seu alcance de atuação intervir no convívio e organização da própria rotina escolar, de forma que os atendimentos oferecidos pelos demais profissionais pudessem ser com maior qualidade, tanto à aluna quanto aos profissionais envolvidos. Seria necessária uma reorganização na rotina da escola e principalmente delimitação de papéis dos atores com a participação ativa do sujeito coletivo.



Não seria objetivo do terapeuta ocupacional adequar as respostas da aluna ao que é esperado pela equipe, escola e sociedade, pois estaria retornando ao paradigma de reabilitação que já foi ultrapassado. Este profissional teria a habilidade de adaptar o contexto as diferenças que estão presentes e se manifestam.

O uso de atividade adequada ao contexto e à aluna poderia estimular outro olhar para o transtorno. Como já discutido, não iria excluir o diagnóstico por ser uma característica da aluna, mas poderia alterar o valor dado a ele e estimular o desenvolvimento de habilidades e competências da pessoa com deficiência, para que ele possa atuar no mundo de forma singular e criativa (JURDI; AMIRALIAN, 2006).

Com base na análise realizada no estudo, para a atuação do terapeuta ocupacional seria necessário uma melhor avaliação, posteriormente, orientação e realização de atividades com todos os envolvidos no processo.

Apesar da inserção e suporte de profissionais da área da saúde na educação inclusiva estar presentes em documentos legais, a Terapia Ocupacional não seria um profissional para estar frequentemente dentro da escola, com intervenções diretas ao sujeito. A atuação do terapeuta ocupacional poderia se caracterizar como apoio ao processo e a equipe escolar, colaborando com ações que envolva o desempenho ocupacional significativo e o desenvolvimento de uma intervenção multidisciplinar. Essa abordagem pode ser relacionada a um dos modelos existentes, mas pouco divulgado cientificamente no Brasil, de atuação do terapeuta ocupacional na escola, a consultoria colaborativa - que consiste no desenvolvimento de ações entre profissionais especializados e educadores, com objetivos comuns, compartilhando recursos e responsabilidades.

Embora a área da educação também seja um campo de conhecimento e intervenção, a Terapia Ocupacional possui predominância de atuação na área da saúde e na esfera social, sendo difícil identificar o real papel do terapeuta neste ambiente, que não seja com enfoque clínico, e um aspecto interessante para pesquisas e discussões teóricas na área.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como constatado, a escola é um ambiente que possui diversas funções e possibilidades, sendo um espaço de aquisição de conhecimentos formais e de estímulo a vários componentes de desempenho ocupacional, que são fundamentais para a participação do sujeito em seus contextos de vida e no desenvolvimento de atividades cotidianas.

É observado que a inserção da criança que apresenta alguma necessidade educacional especial (NEE) em escolas do ensino regular tem se tornado frequente e necessária na atual sociedade. Sabe-se, no entanto, que tem sido um processo que enfrenta diversos obstáculos e que, em larga medida, ainda é desconhecido seu real significado e o procedimento para sua efetivação, de fato.

O presente estudo identifica e apresenta características da atuação de profissionais, de uma determinada escola pública regular de ensino fundamental, no processo de inclusão escolar de uma criança com transtorno global do desenvolvimento (TGD), problematizando e discutindo as ações, estratégias e perspectivas destes profissionais sobre o contexto escolar da aluna e seu desempenho nas atividades, para reduzir as desvantagens e favorecer sua inserção escolar. A pesquisa aponta que o cotidiano escolar da aluna não favorece seu desenvolvimento pleno e que há a ausência de estratégias da equipe para reduzir as desvantagens apresentadas.

Os instrumentos selecionados para a coleta de dados, principalmente o School Function Assessment, possibilitaram identificar características da criança foco desta pesquisa. Nota-se que a aluna apresentou limitações na participação e desempenho de atividades do cotidiano, exigindo com frequência a assistência dos profissionais da escola. Todavia, possui características que são esperadas em crianças com TGD e que podem ser utilizadas pela equipe como estratégias e recursos para alcançar os objetivos propostos.

Os profissionais entrevistados não indicaram em suas falas a descrição de uso de teorias, métodos e técnicas específicas para o atendimento da aluna com NEE. Como recursos foram identificados a utilização de estratégias sugeridas pela legislação específica. Entretanto, apesar dessa conduta, este estudo evidencia que a equipe escolar não soube ou não conseguiu aproveitar e explorar as possibilidades dos recursos para favorecer a participação e desenvolvimento da criança com TGD nas atividades do contexto escolar, promovendo de fato a inclusão.

Mesmo com diversas hipóteses, a capacidade desses atores envolvidos na inclusão e participação da aluna na escola regular para lidar e favorecer o desempenho das atividades do seu cotidiano com os demais alunos não foi determinada por esta pesquisa. Pode ser destacado

que os profissionais possuem pouco desenvolvidos o pensamento crítico e reflexão sobre sua atuação e participação nesse processo de inclusão, que não demonstra eficácia nos objetivos que eles definiram, e que tal posicionamento poderia influenciar na transformação do processo de inclusão da aluna.

Em virtude da restrição da amostra de participantes à profissionais da instituição escolar, o conhecimento sobre o cotidiano da aluna e seu desempenho ocupacional dentro deste ambiente foi limitado, uma vez que esse cotidiano é influenciado por fatores externos a instituição e influenciador destes mesmos fatores, envolvendo diversos sujeitos como a família, profissionais de saúde e comunidade.

Em decorrências dessa limitação, pode ser percebida durante a apresentação dos resultados a existência de divergências de informações repassadas pelas duas participantes da pesquisa, como: o fato de Sofia escrever com letras maiúsculas quando se exige com letra cursiva, sendo tal atitude considerada pela professora da sala regular incrível e pela professora da sala de recurso um problema a ser resolvido. Essa contraposição também se manteve ao analisar o desempenho e desenvolvimento de Sofia, na qual as profissionais tiveram concepções diferentes, estando à aluna com maior desenvolvimento social na visão da professora da sala regular do que na visão da professora da sala de recurso.

Pode ser suposto que as profissionais, ao darem ênfase ao trabalho desenvolvido com a aluna, não apresentaram informações que talvez pudessem comprometê-las e responsabilizá-las pela falta de evolução de Sofia. Assim como também, estes profissionais possam ter desconsiderado como fator dependente de diversos atores o processo de ensino-aprendizagem e inclusão escolar. Outra possível justificativa para essas divergências encontradas seja o fato de que as participantes da pesquisa atendem a aluna com frequências diferentes e, de certa forma, possuem objetivos e funções distintas que podem influenciar na percepção e análise das atividades, além das concepções e linhas da profissão que podem influenciar. Além do fato de não discutirem e analisarem as vivências e percepções distintas que possuem, ficando cada uma com sua experiência isolada.

Caso houvesse oportunidade e tempo disponível para ampliar o estudo e os instrumentos de coleta de dados, a compreensão sobre o contexto e cotidiano da Sofia poderia ter sido mais eficiente, utilizando, por exemplo, o método de observação da aluna no desempenho e participação das tarefas, para possibilitar uma análise mais aprofundada das atividades descritas e para aumentar a confiabilidade dos dados.

É observado, com o termino da investigação, que a aluna em questão não está vivenciando o processo de inclusão escolar conforme esta pesquisa defende. A criança, apesar

de transpor as barreiras das antigas classes especiais e ocupar a mesma instituição que os demais alunos, participa das atividades do cotidiano e do contexto escolar com limitação e assistência demasiada e não corresponde aos objetivos que são propostos pela instituição escolar, pela adequação curricular e inclusão.

Esta pesquisa indica ainda a viabilidade da inserção do terapeuta ocupacional neste ambiente escolar, repleto de singularidades, como profissional de apoio, com foco numa intervenção educacional, a fim de contribuir e facilitar o cotidiano escolar da aluna com TGD e promover a capacitação e o bem estar da equipe com informações relevantes e o desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.

Nesta perspectiva, ressalta-se a importância da realização de estudos que investiguem o cotidiano e desempenho das atividades do contexto escolar por essa população. Reforça-se esta relevância na medida em que se observa que a literatura no Brasil tem discutido sobre a inclusão do aluno com NEE, especificamente com TGD ou “autismo”, na escola com foco no convívio escolar terapêutico, referindo-se aos principais prejuízos que esse transtorno pode causar.

Por fim, a partir dessas considerações, destaca-se também a relevância de desenvolver estudos e programas relacionados ao potencial colaborativo do terapeuta ocupacional na educação inclusiva por profissionais da área e instâncias públicas, permitindo a inserção e utilização dos conhecimentos desse profissional na efetivação da inclusão escolar no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABE, P.B.. **Desempenho funcional nas atividades de rotina escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva do professor**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, 2009.

ABE, P.B.; ARAÚJO, R.C.T.. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.2, p.283-296, Mai.-Ago., 2010.

APA.. Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** - DSM-IV-TR. Trad. Cláudia Dornelles, 4º ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARTALOTTI, C. C; DE CARLO, M. M. R. do P.. Terapia Ocupacional e os processos socioeducacionais. In: \_\_\_\_\_ **Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Plexus, 2001. p. 99-116.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

\_\_\_\_\_. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em: 10 de outubro de 2011 às 20h54.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 out. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2º Ed]/ coordenação geral SEEP/MEC. – Brasília: MEC, Secretária de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acessado em: 18 de outubro de 2011 às 18h23.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article)  
e Acessado em: 02 de outubro de 2011 às 11h14.

CARDOSO, P.T. **Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais: práticas e perspectivas de terapeutas ocupacionais**. 2009. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DF. DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, 5ª. Ed – Brasília, 2009.

DF. DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de Matrículas de 2011**. Brasília, 2011.

ENUMO, S.R.F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec.**[online]. 2005, vol.11, n.3, pp. 335-354. ISSN 1413-6538.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R.V. de A.; CUNHA, A.C.B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Rev. bras. educ. espec.**[online]. 2008, vol.14, n.3, pp. 365-384. ISSN 1413-6538.

FILHO, J. F. B.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]:Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

GALHEIGO, S.M. O Cotidiano na terapia ocupacional: cultura, subjetividade e contexto histórico-social. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.14, n.3, São Paulo, dez. 2003

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G.. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez., 2010.

IDE, M. G. I.; YAMAMOTO, B. T.; SILVA, C. C. B.. Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar. **Cad. Ter .Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 323-332, 2011. DOI: 10.4322/cto.2011.005

INEP. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Escolar de 2011 – Distrito Federal. Disponível em [http://www.se.df.gov.br/?page\\_id=4521](http://www.se.df.gov.br/?page_id=4521). Acessado em: 12 de janeiro de 2012.

JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. M. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 23(2), 191-202, abril – junho, 2006.

JURDI, A.P. S.; BRUNELLO, M. I. B.; HONDA, M. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.15, n.1. p. 26-32, jan./abr., 2004.

KLIN, A.. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev Bras Psiquiatr.**, 2006;28(Supl I):S3-11.

LOURENÇO, G. F.; CID, M. F. B.. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da educação inclusiva. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, Mai/Ago 2010, v. 18, n.2, p. 169-179.

MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, M.A. F.; MANCINI, M. C.. Métodos e Técnicas de avaliação nas áreas de Desempenho Ocupacional. Cap. 9. IN: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C.. **Terapia Ocupacional: fundamentação & prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

MINAYO, M. C.S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11º ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MUNGUBA, M. C. Inclusão Escolar. Cap. 57. IN: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C.. **Terapia Ocupacional: fundamentação & prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: Edusp, 2003.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10**. São Paulo: 10º revisão, 2008. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm> . Acessado em: 02 de novembro de 2011 às 18h40.

PAULA, A.F.M.; BALEOTTI, L.R.. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da terapia ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, Jan/Abr 2011, v. 19, n.1, p. 53-69.

RESENDE, D. O.; FERREIRA, P. M.; ROSA, S. M.. A inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais: um olhar das mães. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, Mai/Ago 2010, v. 18, n.2, p. 115-127.

ROCHA, E. F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v.18, n. 3, p. 122-127, set./dez. 2007

SILVA, D. B. R.. **Avaliação das atividades de crianças com paralisia cerebral na escola regular: participação, níveis de auxílio e desempenho**. 2007. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, S.; ARANHA, M. S. Fá.. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2005, vol.11, n.3, pp. 373-394. ISSN 1413-6538.

SOUZA, E. S. et al. Participação e necessidade de assistência na realização de tarefas escolares em crianças com paralisia cerebral. **Fisioter. Mov.**, Curitiba, v. 24, n. 3, p. 409-417, jul./set. 2011.

TAKATORI, M. A Terapia Ocupacional no processo de reabilitação: construção do cotidiano. Revista O Mundo da Saúde. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.casadatao.com.br/Noticia.asp?ID=191> Acessado em: 31 de Outubro de 2011 às 21h45.

WFOT. World Federation of Occupational Therapists. **Definitions of Occupational Therapy from Member organisations.** 2011. Disponível em: <http://www.wfot.org/ResourceCentre.aspx> Acessado em: 29 de outubro de 2011 às 20h45.

YIN, R. K.. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 2a ed. ISBN: 85-363-0462-6. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada e dados do aluno

#### I - DOCUMENTOS

##### Aluno

Nome: ..... Sexo: F ( ) M ( )  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Idade: .....  
 Diagnóstico: .....  
 Escola: ..... Série: .....  
 Tempo que a criança frequenta a escola.....  
 Professor: .....

##### Aspectos do aluno na escola

- Frequência:
- Desempenho acadêmico:
- Procedimentos de avaliação da escola:

#### II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE

Examinador: ..... Data da Avaliação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

##### I. Sobre o entrevistado

Nome: .....  
 Relação com aluno: ..... Função: .....  
 Suporte que tem/teve: .....  
 .....

##### II. Sobre o aluno

- Comportamentos do aluno na escola.
- Qual a sua percepção de desempenho/participação do aluno com espectro autista em comparação com os demais alunos da escola nas tarefas que você observa?
- Quais são os principais problemas e dificuldades enfrentados? Áreas de sucesso e limitações
- Que tipo de suporte você fornece ao aluno a fim de proporcionar o desempenho das atividades?
- Como a escola e equipe é preparada ou deveria ser para receber e proporcionar condições para o deficiente estudar
- Outros comentários sobre o dia-a-dia da criança

**III. Ao Professor**

- O aluno recebe a maioria das suas instruções acadêmicas no seguinte ambiente:

☐ classe regular    ☐ Classe de educação especial

- O aluno recebe os seguintes serviços

☐ Educação especial

☐ Auxílio de um adulto    ☐ na sala    ☐ outras atividades

☐ Suporte acadêmico    ☐ na sala    ☐ fora da sala de aula

☐ Terapia Ocupacional    ☐ na sala    ☐ fora da sala de aula

☐ Fisioterapia    ☐ na sala    ☐ fora da sala de aula

☐ Fonoaudiologia    ☐ na sala    ☐ fora da sala de aula

☐ Assistência médica    ☐ na sala    ☐ fora da sala de aula

☐ Outra ( descreva) \_\_\_\_\_

- Você acha que uma criança com espectro autista influencia no desenvolvimento dos alunos da sala?
- Como é o relacionamento dessa criança com os outros alunos?
- O desempenho do aluno está adequado às expectativas acadêmicas da série na qual ele se encontra?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o responsável da criança participante da pesquisa.

Prezado Voluntário,

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado “**Discutindo o cotidiano escolar da criança com transtorno do espectro autista na rede regular de ensino fundamental do Guará - DF**” desenvolvido pela estudante de graduação Dalilla Matilde Ferreira de Rezende, sob orientação da professora Flávia Mazitelli de Oliveira (FCE/UnB).

O objetivo deste estudo é descrever e analisar as estratégias da equipe da escola pública regular de ensino fundamental para reduzir as desvantagens que criança com transtorno do espectro autista pode apresentar nas atividades do cotidiano escolar.

Os benefícios esperados são o conhecimento sobre o cotidiano escolar das crianças com transtorno do espectro autista de forma que possa viabilizar a participação ativa destes alunos nas atividades desenvolvidas e a estimulação de suas potencialidades.

Para realizar este estudo serão coletadas informações de documentos da escola sobre o aluno selecionado, será aplicado um instrumento e serão feitas entrevistas com os profissionais da instituição. A coleta não apresenta riscos aos voluntários e não oferece nenhum desconforto aos indivíduos.

Serão fornecidas informações e esclarecimentos quanto ao desenvolvimento da pesquisa antes e durante o curso da mesma, caso seja necessário. Você pode se recusar a responder questões que lhe tragam constrangimentos e pode desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento.

Os dados ficarão sob responsabilidade da autora da pesquisa e armazenados em banco de dados, sendo garantida a privacidade e confidencialidade dos voluntários envolvidos.

Assim sendo, estou ciente que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão confidenciais e poderão ser utilizados para fins acadêmicos. Compreendo que neste estudo, os procedimentos de coleta dos dados que serão feitos não incluem métodos invasivos e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento sem nenhuma restrição. Maiores informações pelos telefones da pesquisadora: (61)9173-3117 e 8189-8060 e Comitê de Ética em Pesquisa CEP-FS: (61) 3107-1947.

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável pelo aluno \_\_\_\_\_ estou ciente das informações contidas no presente termo e autorizo-o a participar da referida pesquisa a ser realizada na escola \_\_\_\_\_.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal do aluno

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do integrante da equipe da escola da criança participante da pesquisa.

Prezado Voluntário,

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado “**Discutindo o cotidiano escolar da criança com transtorno do espectro autista na rede regular de ensino fundamental do Guará - DF**” desenvolvido pela estudante de graduação Dalilla Matilde Ferreira de Rezende, sob orientação da professora Flávia Mazitelli de Oliveira (FCE/UnB).

O objetivo deste estudo é descrever e analisar as estratégias da equipe da escola pública regular de ensino fundamental para reduzir as desvantagens que criança com transtorno do espectro autista pode apresentar nas atividades do cotidiano escolar.

Os benefícios esperados são o conhecimento sobre o cotidiano escolar das crianças com transtorno do espectro autista de forma que possa viabilizar a participação ativa destes alunos nas atividades desenvolvidas e a estimulação de suas potencialidades.

Para realizar este estudo serão coletadas informações de documentos da escola sobre o aluno selecionado, será aplicado um instrumento e serão feitas entrevistas com os profissionais da instituição. A coleta não apresenta riscos aos voluntários e não oferece nenhum desconforto aos indivíduos.

Serão fornecidas informações e esclarecimentos quanto ao desenvolvimento da pesquisa antes e durante o curso da mesma, caso seja necessário. Você pode se recusar a responder questões que lhe tragam constrangimentos e pode desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento.

Os dados ficarão sob responsabilidade da autora da pesquisa e armazenados em banco de dados, sendo garantida a privacidade e confidencialidade dos voluntários envolvidos.

Assim sendo, estou ciente que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a meu respeito serão confidenciais e poderão ser utilizados para fins acadêmicos. Compreendo que neste estudo, os procedimentos de coleta dos dados que serão feitos não incluem métodos invasivos e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento sem nenhuma restrição. Maiores informações pelos telefones da pesquisadora: (61)9173-3117 e 8189-8060 e Comitê de Ética em Pesquisa CEP-FS: (61) 3107-1947.

Eu, \_\_\_\_\_, no uso de minhas atribuições legais, estou ciente das informações contidas no presente termo e concordo em participar desta pesquisa a ser realizada na escola \_\_\_\_\_.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

## ANEXOS

### ANEXO A - Instrumento School Function Assessment



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
Faculdade de Ceilândia – FCE  
Curso: Terapia Ocupacional

## SCHOOL FUNCTION ASSESSMENT

### Instruções

- Ler as descrições de cada ambiente de atividade e/ou tarefa.
- Consultar o folheto de instrução para escore para determinar a pontuação: que melhor descreve o nível de participação frequente do aluno em cada ambiente; a necessidade do aluno de ajuda adicional ou de modificações para desempenhar tarefas funcionais da escola; e seu desempenho funcional.
- Coloque a pontuação apropriada para cada ambiente, atividade e tarefa. Cada pontuação deve refletir a comparação entre o desempenho do aluno avaliado em relação aos seus colegas e ao que é esperado para a série escolar e deve considerar todos os aspectos das tarefas e atividades envolvidas (físicas, cognitiva, social, etc.).
- Somar as pontuações de cada item das escala para obter o escore bruto de cada parte.

### PARTE I – PARTICIPAÇÃO

#### Folheto de Instrução para escore

- |   |  |
|---|--|
| 1 - participação extremamente limitada;                         | 4 - participação em todos os aspectos com assistência ocasional; |
| 2 - participação em algumas atividades;                         | 5 - participação total modificada;                               |
| 3 - participação em todos os aspectos com supervisão constante; | 6 - participação total;  |

<b>a) Classe Regular:</b> Definida como o ambiente em que a maioria dos alunos são tipicamente educados. Inclui tarefas e atividades associadas ao ambiente da sala de aula, o modo como se desloca na sala, manuseio de ferramentas e materiais, início/conclusão de atividades rotineiras, independência e tarefas de grupo, seguimento de ordens e manutenção de um comportamento social adequado. <i>Não considere o desempenho acadêmico na determinação da pontuação.</i>	
<b>b) Pátio de Recreio / Intervalo:</b> Tempo livre gasto na sala de aula, ginásio ou pátio de recreio (excluindo aulas estruturadas de educação física) incluindo os aspectos físico e social-emocional da participação. Inclui jogos que envolvem atividade física, uso de equipamentos do pátio, obediências à regras e o brincar cooperativo com os colegas. Se a criança passa o recreio em lugar separado da maioria dos colegas, a participação do aluno deve receber pontuação “1 - Participação extremamente limitada”.	
<b>c) Transporte:</b> Ir e voltar da escola sob qualquer condição (como mau tempo e trânsito) usando um ou mais métodos (ex: ônibus, carro, van, andando). Inclui transferências do e para os veículos, entrar e sair da escola, e manter comportamento social apropriado enquanto está no veículo, bem como dentro e fora da escola. (Nota: locomoção dentro da escola refere-se ao ambiente de transições, passagens etc da escola).	
<b>d) Banheiro ou Higiene Pessoal:</b> Desempenho de tarefas no banheiro que incluem manejo de roupas, uso de cateter ou fraldas, dar descarga no vaso sanitário, cuidados com a higiene pessoal (ex: lavar as mãos) e o ato físico de entra/sair do banheiro e sentar/levantar do vaso sanitário. Se o aluno nunca usa o banheiro, receberá a pontuação “1 – Participação extremamente limitada”.	
<b>e) Transições:</b> Mover-se de uma área ou sala da escola para outra, incluindo fazer fila, mover-se em corredores cheios ou entre fileiras de cadeira, passar por entradas, obediência a ordens e regras e comportamento social apropriado. (Nota: transição entre atividades diferentes dentro de classe refere-se ao ambiente da sala de aula.)	

<b>f) Hora da Refeição / Lanche:</b> Tarefas e atividades associadas à alimentação na escola, independente se esta ocorre na lanchonete ou na sala de aula, inclui como é obtido ou organizado o almoço/lanche, comer, limpeza e manter aparência e comportamento social adequado durante a alimentação. Se o aluno é alimentado por sonda, avalie a extensão da sua participação na hora do almoço/lanche no ambiente. Se o aluno alimenta-se num local separado dos colegas, ou está aborrecida, sua participação receberá “1 – Participação extremamente limitada”.	
RESPOSTAS INICIAIS – Escore da participação (soma de seis itens)	

Obs: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## PARTE II – ASSISTÊNCIA NA REALIZAÇÃO DE TAREFAS

### Folheto de Instrução para escore

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| 1 - assistência ou adaptação extensiva; | 3 - assistência ou adaptação mínima;  |
| 2 - assistência ou adaptação moderada;  | 4 - nenhuma assistência ou adaptação; |

TAREFAS FÍSICAS ASSISTÊNCIA ADAPTAÇÕES	ASSISTÊNCIA	ADAPTAÇÕES
<b>a) Deslocamento:</b> Mover-se em todos os diferentes tipos de superfícies internas e externas; mover-se ao redor de obstáculos, através de espaços congestionados ou estreitos; ou em uma linha; mover-se por todas as distâncias requeridas na escola, para/do transporte ou pátio; acompanhar o ritmo dos colegas em todas as situações escolares, incluindo evacuar a escola quando necessário.		
<b>b) Manutenção e Troca de Posições:</b> Mudar de posição (inclui cadeira ou cadeira de rodas, a postura de pé, chão e vaso sanitário); manter a estabilidade na postura sentada no chão ou no banheiro; manter postura funcional sentada por meia hora de instrução na sala de aula ou trabalho sentado; entrar e sair de todos os veículos.		
<b>c) Atividades Recreativas:</b> Jogos envolvendo atividade física, incluindo jogar e pegar a bola durante jogos; chutar bola; correr; pular e subir; e brincar em equipamentos altos e baixos do pátio.		
<b>d) Manipulação com Movimento:</b> Carregar materiais ou pertences dentro, para e da sala de aula e no refeitório; carregar objetos frágeis e potes com conteúdos derramáveis; pegar ou colocar objetos grandes e pequenos; retirar objetos da mesa; do estoque, ou do chão; abrir e fechar todos os tipos de portas.		
<b>e) Utilização de Materiais:</b> Usar todos os materiais escolares efetivamente, incluindo lápis, borrachas, marcadores, tesouras, grampeador, fita métrica e cola; virar páginas		
<b>f) Organização e Limpeza:</b> Reaver, juntar e guardar materiais na sala de aula e refeitório; abrir alimentos ou caixas na sala de aula; organizar equipamentos ou materiais; desfazer-se de restos; limpar ou arrumar a mesa ou carteira.		
<b>g) Comer e Beber:</b> Utilizar os utensílios necessários; comer e beber uma refeição típica, incluindo beber de um como se derramar; usar guardanapo para limpar o rosto e as mãos; completar as tarefas de almoço/lanche no tempo previsto; beber água de um bebedouro acessível ao aluno.		
<b>h) Higiene:</b> Controle no banheiro; realizar tarefas no banheiro incluindo limpar-se, dar descarga e manejar equipamentos; lavar e secar as mãos; completar tarefas dentro do tempo esperado; cuidados com o nariz; cobrir a boca quando tosse ou espirra.		
<b>i) Manuseio de Roupas:</b> Vestir e tirar roupa em ambientes internos e externos de acordo com as necessidades, incluindo fechos (ex: pequenos botões e zíperes) e calçados; manejar roupas para o uso do banheiro.		
RESPOSTAS INICIAIS – Escore Tarefas Físicas		

Complete qualquer das três tarefas que se seguem, que são aplicáveis a este aluno. Não adicione estes escores à pontuação total do escore bruto nesta página.

TAREFAS OPCIONAIS	ASSISTÊNCIA	ADAPTAÇÕES
<b>a) Subir/descer escadas:</b> subir e descer um lance completo de escadas (pelo menos 12 degraus); subir e descer escadas carregando objetos; manter velocidade regular na escada		
<b>b) Trabalho escrito:</b> produzir trabalho escrito (letras, palavras e números) de qualidade aceitável; organizar itens em linhas, em colunas ou em uma página; copiar de um livro texto ou quadro negro; sustentar o esforço físico nas tarefas de escrita; manter a mesma velocidade dos colegas.		
<b>c) uso do computador/equipamentos:</b> acionar chaves, usar teclado ou mouse para executar funções básicas, inserir ou remover fitas ou disquetes, completar trabalho no computador em tempo adequado		
RESPOSTAS INICIAIS – Escore Tarefas Físicas		

TAREFAS COGNITIVO/COMPORTAMENTAIS	ASSISTÊNCIA	ADAPTAÇÕES
<b>a) Comunicação Funciona:</b> Comunicação de todos os tipos de informações aos colegas e adultos de forma clara e apropriada, incluindo expressão das necessidades básicas, escolhas e necessidade de assistência; identificação de objetos e suas localizações; dar ordens complexas; comunicação de mensagens de/para outras pessoas.		
<b>b) Memória e Compreensão:</b> Compreender e lembrar direções, localizações, rotinas e uso de materiais escolares; seguir uma série de três ou mais instruções.		
<b>c) Seguimento de Regras / Expectativas Sociais:</b> Reconhecer quando é necessário pedir permissão e saber fazer perguntas de forma apropriada na sala de aula, durante a refeição e no contexto social; ter boas maneiras ao comer, respeitar a privacidade, propriedade, limites físicos e sociais dos outros; observar convenções considerando erros não intencionais, usar linguagem apropriada .		
<b>d) Obediências à Ordens de Adultos e Regras da Escola:</b> Cooperar com as orientações do adulto em todos os contextos; observar regras a conversa, deslocamento, restrição de áreas e materiais e organização dos próprios pertences; seguir rotinas da sala de aula, do horário da refeição e do pátio; cooperar quando é solicitado para ajudar;		
<b>e) Comportamento / Conclusão da Tarefa:</b> Manter concentração e atenção em tarefas individuais e de grupo; demonstrar hábitos de trabalho independente; comunicar quando necessitar de informação ou ajuda; modificar a abordagem das tarefas ou materiais apropriadamente; responder de forma construtiva ao retorno (feedback) ou falha.		
<b>f) Interação Positiva:</b> Iniciar ou participar de interações com colegas (tarefas orientadas e sociais); trabalhar cooperativamente com os outros, inclusive compartilhando materiais, negociando e se comprometendo, observar normas convencionais; modulação do tom e volume da voz; esperar a sua vez de falar e ouvir os outros.		
<b>g) Controle do Comportamento:</b> Aceitar mudanças na rotina, não provocar colegas; resolver conflitos independentemente ou com a ajuda de um adulto, apropriadamente; manter o controle em um grupo grande de alunos; lidar com frustração; não adotar comportamento de autoestimulação.		
<b>h) Autocuidado:</b> Monitorar e manter aparência apropriada; lavar/secar o rosto, nariz e mãos quando necessário; limpar-se e vestir-se após o uso do banheiro.		
<b>i) Segurança:</b> Demonstrar cautela apropriada em veículos, em áreas de tráfego, durante o uso ou quando está perto de equipamentos (incluindo computadores, vídeos, equipamentos adaptativos), tomadas, objetos cortantes; regular a alimentação para evitar engasgos; não levar à boca materiais não comestíveis; evitar situações perigosas no pátio; informar sobre acidentes; responder sinal de emergência já estabelecido.		
RESPOSTAS INICIAIS – Escore Tarefas Cognitivo/Comportamentais		

## ANEXO B - Aprovação do Comitê de ética em pesquisa



Universidade de Brasília  
Faculdade de Ciências da Saúde  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

### PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Registro do Projeto no CEP: **172/11**

Título do Projeto: “Discutindo o cotidiano escolar de criança com transtorno do espectro autista na rede regular de ensino fundamental do Guará-DF.”

Pesquisadora Responsável: Flávia Mazitelli de Oliveira

Data de Entrada: 16/11/11.

Com base na Resolução 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu **APROVAR** o projeto **160/11** com o título: “Discutindo o cotidiano escolar de criança com transtorno do espectro autista na rede regular de ensino fundamental do Guará-DF.” analisado na 10ª reunião ordinária realizada no dia 1 de dezembro de 2011.

A pesquisadora responsável fica, desde já, notificada da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução 196/96).

Brasília, 22 de março de 2012.

Prof. Natan Monsore  
Coordenador do CEP-FS/UnB